

**RAQUEL DE CARVALHO RUIZ ABRAHÃO**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES  
NO PROGRAMA TEIA DO SABER –  
UNIVERSIDADES: UM OLHAR AVALIATIVO**

**CAMPINAS  
2006**

**RAQUEL DE CARVALHO RUIZ ABRAHÃO**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES  
NO PROGRAMA TEIA DO SABER –  
UNIVERSIDADES: UM OLHAR AVALIATIVO**

Dissertação apresentada como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação, ao Programa de Pós-Graduação na área de Ensino Superior e linha de pesquisa Estudos em Avaliação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mara Regina Lemes De Sordi.

**CAMPINAS  
2006**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**Autor (a): ABRAHÃO, Raquel de Carvalho Ruiz.**

**Título: "A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO PROGRAMA TEIA DO SABER - UNIVERSIDADE: UM OLHAR AVALIATIVO"**

**Orientadora: Profa. Dra. Mara Regina Lemes De Sordi**

**Dissertação de Mestrado em Educação**

Este exemplar corresponde à redação final da  
Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-  
Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

Data: 19/06/2006.

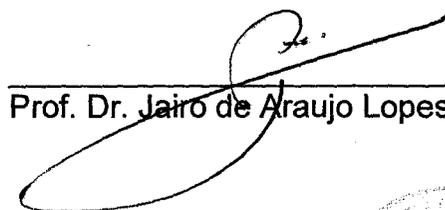
**BANCA EXAMINADORA**



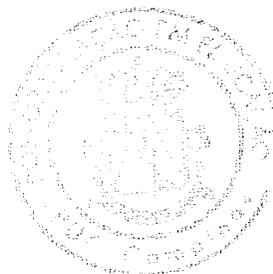
Profa. Dra. Mara Regina Lemes De Sordi



Profa. Dra. Maria Márcia Sigrist Malavazi



Prof. Dr. Jairo de Araujo Lopes



**BANCA EXAMINADORA**

---

Presidente e Orientador Profa. Dra. Mara Regina Lemes De Sordi  
PUC – Campinas

---

1º Examinador Prof. Dr. Jairo de Araújo Lopes  
PUC – Campinas

---

2º Examinador Profa. Dra. Maria Márcia Sigríst Malavazi  
UNICAMP – Campinas

À minha filha,

Necessidade autêntica da minha vida, que me acompanha, paciente, ao longo do percurso de estudante, por vezes, tão solitário. **Ana!** Invento a saudade no primeiro momento que se aparta e nela forjo a beleza sublime no jejum de formas vistas. Tramo a sua presença em mim, simulando os seus trejeitos. Alheios a você os gestos a me acarinhar, tendo somente a cumplicidade fria do espelho. Na aridez do cotidiano, desejo os seus olhos castanhos, ouvindo o bailado instigado pelos textos e enlouquecendo com a sugestão da sua presença. Caminhas doidivas pela minha mente, vasculhando a felicidade proscria e expondo a insanidade dos meus medos com o seu ledo semblante. Constróis miragens como uma artesã das palavras, que lavras a flor no deserto do meu íntimo, neste incerto e ilegítimo chão. Paixão é pouco para essa beleza: sou louca por essa singeleza de adoração. Ao nascer, trouxe a contemplação do amor. E vou chorando pelas horas, acompanhada ou não pelas lágrimas cúmplices do ofício ofídico que envenena os meus dias sem sua presença. Espero me aquiescer com a vida ao me aquecer no teu colo. Simplesmente, te amo!

Raquel

### Agradeço:

Aos meus mestres, por sua incansável dedicação, que me proporcionaram os livros raros, os quais, banharam-me as margens da reflexão, alcançando a querença dos patamares sublimes dos textos. E estes, deitaram-me nas paisagens incertas que, desenhadas pela voz das palavras e observando a calma das nuvens, se moldaram nas miragens do meu refletir. Refletir a ideologia exacerbada no horizonte educacional, conduzindo o cio hegemônico à continuação de um desejo da suposta perpetuação levou o meu corpo emoldurado pelas paredes sépias da pretensão das denúncias.

Raquel

## RESUMO

ABRAHÃO, Raquel C. Ruiz. A formação continuada de professores no PROGRAMA TEIA DO SABER – UNIVERSIDADES: um olhar avaliativo. Campinas, 2006. 175f. Dissertação (Mestrado)-Curso de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2006.

Neste início de século, vivemos um borbulhar de transformações sociais, políticas, educacionais, paradigmáticas. Frente a esse panorama, a necessidade de docentes que saibam enfrentar as inúmeras contradições vividas nas salas de aula aliadas a um trabalho alicerçado com fundamentações teóricas, torna-se imprescindível para uma prática pedagógica significativa. Para tanto, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE) priorizou, entre suas ações, a formação continuada de seus profissionais, a qual é objeto da nossa pesquisa que investiga o programa de formação continuada da SEE “TEIA DO SABER – UNIVERSIDADES” da Diretoria de Ensino de José Bonifácio (especificamente o curso Ler e Aprender). Nosso objetivo é o de conhecer a opinião dos professores da rede pública estadual da Diretoria de Ensino de José Bonifácio, sobre a contribuição efetiva do programa em relação à seu trabalho docente, como também, identificar se as finalidades propostas pela secretaria foram atingidas. A análise documental do Projeto Básico das Ações descentralizadas do PROGRAMA TEIA DO SABER e entrevistas semi-estruturadas junto aos professores são os recursos que elegemos para responder aos nossos objetivos. Este trabalho encontra-se na área de Ensino Superior e linha de pesquisa Ensino em Avaliação e as análises se apoiaram em duas categorias: a) Formação Continuada: concepções e o TEIA DO SABER; b) Articulações e desarticulações do TEIA DO SABER. Os resultados revelam que o PROGRAMA TEIA DO SABER, em nossa regional, parece reforçar uma perspectiva reprodutivista em que professores são considerados como meros executores de tarefas burocráticas para alimentar a nefasta lógica capitalista, alheios à própria realidade. Sem a preocupação de uma formação continuada que os levem a fazer uma leitura crítica da realidade pedagógica, com possibilidades de superação, o programa TEIA DO SABER parece alicerçar-se a uma política de formação que reforça a cultura da certificação de competências. Cultura, esta, que os professores, em seus discursos, transparecem a apropriação privada da mesma para estarem inseridos no “ranking” educacional.

**Palavras-chaves:** formação continuada; políticas educacionais; prática docente, avaliação.

## ABSTRACT

ABRAHÃO, Raquel C. Ruiz. The continuously education of teachers in PROGRAMA TEIA DO SABER – UNIVERSIDADES: an evaluate look. Campinas, 2006. 175f. Dissertation Pós-Graduation in education course, Pontificia Universidade Católica de Campinas. Campinas,2006.

At the beginning of this century we lived a sparkle of social transformation, politics, educational and paragon transformation. In face to this scenery the needs of lecturers that knows how to brave the countless contradictions lived in classrooms harmonized with very well founded work with theoretically basis becomes indispensable for a meaningful pedagogic practice. Addressing this purpose, the Sao Paulo State Educational Office (SEE) gave priority, among their responsibilities, to the continuously development of their professionals, being such program the matter of our research which investigates the continuously formation program named “TEIA DO SABER – UNIVERSIDADES” from José Bonifácio Teaching Directory (specifically the Reading and Learning course). Our objective is to perceive the judgment of teachers from the Public System from José Bonifácio Teaching Directory about the real contribution of the continuously formation program TEIA DO SABER with related its instructive work, as well as identifying if the proposed ends by the Educational Office were accomplished. The documental analysis of Decentralized Actions Basic Project from TEIA DO SABER Program and semi-structured interviews with the teachers establishes the resources we picked up to answer our research objectives. Our work meet in Superior Teaching area and research line, teaching of evaluation and meeting two category of analysis: a) Continuously Development: conceptions in construction and the TEIA DO SABER and b) Articulations and disarticulations of TEIA DO SABER. In our regiounal, seem to reinforce a reproductivist perspective that teachers are considerat as mere executors of bureau oractics task feeding the hateful capitalisa logic, inattentive from their reality. Without preoccupation with a continuously develop- ment that leads teachers to get a critical understanding of the pedagogical reality with over coming possibilities, the program TEIA DO SABER appears consolidadte with a continuously polities that teachers, in yours speeches, appears private appropriation itself to be insert in educational “ranking”.

**Key words:** continuously education, educational policies, teaching practices, evaluation.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	9
CAPÍTULO I - A formação continuada: fundamentos.....	13
Nas tramas da legislação: os caminhos da formação docente: um olhar histórico .....	20
1.1 A ordem mundial e a Educação .....	20
1.2 As reformas educacionais e o projeto Teia do Saber.....	24
CAPÍTULO II - Metodologia e procedimentos.....	52
CAPÍTULO III - Desvendando a teia do Saber.....	64
3.1 A formação continuada: concepções em construção e o TEIA DO SABER.....	65
3.2. Articulações e desarticulações do TEIA DO SABER.....	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	85
REFERENCIAS .....	93
.ANEXOS.....	104
ANEXO A. Roteiro da Entrevista .....	104
ANEXO B. Carta de Apresentação .....	106
ANEXO C. Termo de Consentimento .....	107
ANEXO D. Termo de Responsabilidade.....	108
ANEXO E. Edital .....	109
ANEXO F. Instrumento para Avaliação do Curso da Instituição .....	110
ANEXO G. Projeto à DRE para atuação em 2005.....	111
ANEXO H. Relatório final da Instituição Contratada .....	112
ANEXO I. Relatório das Ações Descentralizadas da DRE .....	113
ANEXO J PROJETO BÁSICO – TEIA DO SABER.....	114

## INTRODUÇÃO

Convém ressaltar que uma das preocupações constantes do sistema educativo Estadual é, sem dúvida, a formação de professores cujo enfoque é a formação inicial e a formação contínua (ou continuada), entendida como formação permanente<sup>1</sup>. Em vista disso, são elaborados cursos de capacitação para professores da rede pública com intuito de melhorar a qualidade e a “eficiência” do ensino.

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo tem priorizado, entre suas ações, a formação dos educadores que atuam nas escolas porque acredita na requalificação da escola pública por intermédio, essencialmente, de profissionais bem preparados intelectuais, emocional e afetivamente. A escola que a Secretaria da Educação vislumbra é a escola do acolhimento, que recebe e mantém, sob seus cuidados, todas as crianças e jovens, que favorece o acesso à cultura, à arte, à ciência, ao mundo do trabalho, que educa para o convívio social e solidário, para o comportamento ético, para o desenvolvimento do sentido da justiça, o aprimoramento pessoal e a valorização da vida.

Para tanto, concebeu o Programa de Formação Continuada TEIA DO SABER o qual consiste na contratação de Instituições de Ensino Superior, Públicas ou Privadas, pelas próprias Diretorias de Ensino, para ministrarem cursos destinados a professores das escolas estaduais de Ensino Fundamental e Médio. É gerido pelas instâncias centrais da Secretaria da Educação (CEI, CENP, COGSP, FDE, FEBEM)<sup>1</sup>, em permanente articulação com as Diretorias de Ensino e as Unidades Escolares. (São Paulo, 2003).

Há que se salientar que essa medida adotada pelo Governo Estadual foi de grande relevância visto que os professores da Rede Pública Estadual têm

---

<sup>1</sup> Para esse trabalho optou-se por utilizar como sinônimo os seguintes termos: formação contínua, formação continuada e formação permanente.

<sup>2</sup> CEI - Coordenadoria de Ensino do Interior; CENP - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas; COGSP - Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo; FDE - Fundação para o Desenvolvimento da Educação; FEBEM - Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor.

não só a oportunidade de retornar ao ambiente universitário, mas também de interligando-se a novos conhecimentos, novas técnicas e tecnologias de ensino, ministrados por profissionais capacitados (mestres e doutores). As finalidades<sup>2</sup> do programa são:

- aliar o trabalho de fundamentação teórica com as vivências efetivas dos educadores que atuam nas escolas públicas estaduais;
- manter os professores atualizados sobre novas metodologias

de ensino, voltadas para práticas inovadoras;

- tornar os professores aptos a utilizar novas tecnologias a serviço do ensino, a organizar situações de aprendizagem e a enfrentar as inúmeras contradições vividas nas salas de aula.

Mas a questão é: Os elementos teóricos, as aulas ministradas no programa de formação continuada TEIA DO SABER respondem às necessidades docentes reais? Os conteúdos ministrados são apropriados para uma formação continuada que supere contradições? Fazem diferença no cotidiano pedagógico do professor instrumentalizando-o para construção, evolução e contextualização conceitual e metodológica crítica? O professor compreende o porquê do programa de formação continuada TEIA DO SABER? Será mais “um fazer” hegemonicamente construído ou “um fazer” consciente? O programa de formação continuada TEIA DO SABER tem conseguido atingir suas finalidades?

Procurar entender, analisar como acontece a construção e a sua aplicação real do programa de formação continuada TEIA DO SABER é abrir caminho profícuo para a minimização da dicotomia prática/teórica que tanto assola o fazer/dizer (pedagógico) docente. É olhar para uma paisagem maior, ou melhor, implica em estar disposto a dar outro lugar aos docentes que não seja o de meros executores de tarefas, mas sim a politização dos mesmos para que possam, coletivamente e cooperativamente mobilizar-se para a busca de um compromisso crítico e social no que diz respeito à educação.

---

<sup>3</sup> As finalidades do PROGRAMA TEIA DO SABER estão disponíveis no site da Secretaria da Educação: < <http://www.educacao.sp.gov.br> > .

Deve-se esclarecer que, neste trabalho, a preocupação em analisar como os professores compreendem e usufruem do conhecimento do PROGRAMA TEIA DO SABER, tem como objetivos:

- Conhecer a opinião dos professores da rede pública Estadual da Diretoria de Ensino de José Bonifácio sobre a contribuição efetiva do programa de formação continuada TEIA DO SABER (especificamente o curso Ler e Aprender) em relação ao seu trabalho docente;

- Identificar qual a visão e avaliação que os docentes têm acerca dos propósitos do programa.

Quanto a sua estrutura, esta dissertação está organizada em introdução, três capítulos, seguidos das referências bibliográficas e anexos.

Abriu-se este processo investigativo com a presente Introdução que, embora resumida, procura esclarecer qual o empenho da Secretaria da Educação em relação aos professores, e o desenvolvimento do Programa de Formação Continuada com a finalidade de capacitá-los para o enfrentamento do cotidiano pedagógico na rede pública estadual. No capítulo primeiro, apresentam-se considerações sobre a Formação Continuada, levando-se em conta seus fundamentos, assim como, um breve olhar histórico. Subdivide: Nas tramas da legislação: os caminhos da formação docente - olhar histórico; A ordem mundial e a educação; As reformas educacionais e o projeto Teia do Saber.

Já no segundo capítulo, aborda-se o caminhar da construção metodológica pelo universo da pesquisa, os sujeitos que deram forma e voz a essa dissertação, o processo de análise dos participantes da rede pública do PROGRAMA TEIA DO SABER, especificamente o módulo Ler e Aprender.

O terceiro capítulo que se intitula: Desvendando a Teia temos a discussão dos dados e elegemos duas categorias, a saber:

- a) Formação Continuada: concepções e o TEIA DO SABER e
- b) Articulações e desarticulações do TEIA DO SABER. Portanto, neste capítulo mostra-se os resultados obtidos nas investigações feitas, por meio das análises dos dados, valendo-se do referencial teórico apresentado e dos propósitos e objetivos da presente investigação.

Nas considerações finais, problematizaram-se resultados da pesquisa bibliográfica e de campo, de forma sintetizada e pontuaram-se algumas

indagações emergidas durante todo esse processo de investigação que, sem dúvida, demandarão novos aprofundamentos.

## CAPÍTULO I

### A FORMAÇÃO CONTINUADA: FUNDAMENTOS

Como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo. Se sou puro produto da determinação genética ou cultural ou de classe, sou irresponsável pelo que faço no mover-me no mundo e se careço de responsabilidade não posso falar em ética. Isto não significa negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. Significa reconhecer que somos seres condicionados, mas não determinados. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-se-me reiterar, é problemático e não inexorável. (FREIRE, 1996, p. 21).

Vale ratificar que os temas sobre a formação de professores e políticas educacionais têm sido tratados, com bastante propriedade, por inúmeros estudiosos como Freitas (2002), Lüdke (1995), Moreira (1999), Gatti (2000), Silva (2000), Kuenzer (1998); Nóvoa (1995); Schön (1995); Alarcão (2003); Tardif (2000); Porto (2000); até entre outros. Deve-se dizer também que, apesar desses autores serem oriundos de diferentes Instituições de Ensino Superior e locais de atuação, inclusive internacionais, demonstram que se preocupam não só com os rumos da educação, mas também com os caminhos que a formação dos professores e as políticas educacionais tomam. Ou seja, há perspectivas de que essa formação se faça em bases teoricamente sólidas e fundadas nos princípios de uma formação de qualidade e relevância social.

Silva (2000) define a formação continuada como o conjunto de atividades que se realizam após a formação inicial, que tem como objetivo desenvolver os conhecimentos e as competências dos professores, tendo em vista o seu aperfeiçoamento profissional. É necessário destacar que mesmo sendo diferente de país para país, há uma concordância quanto ao fato de uma educação permanente, pessoal e profissional.

A autora nos mostra também que a conotação pedagógica da palavra “formação” apareceu relacionada com questões militares, no Larousse, em 1908. Mais recentemente, nos anos 60, essa conotação estendeu-se à educação, podendo significar: o curso (a habilitação acadêmica), o sistema (o plano de

formação dos formadores) e o processo (a formação como resultado). E, às finalidades em relação à formação podem estar relacionadas com a insuficiência da formação inicial (Silva, 2000).

O uso do termo “formação”, ao referir-se a ensino, educação ou mesmo instrução, talvez se deva pelo fato de as pessoas, em função de exigências sociais, sentirem necessidade de atualizar constantemente seus conhecimentos já que a escolaridade formal, por si só, não oferece todas as respostas. Então, a necessidade de que se tenha uma formação ao longo da vida, conceituada como formação contínua ou continuada, ou mesmo formação permanente, de acordo com o relatório para a UNESCO, elaborado pela Comissão Internacional sobre educação para o século XXI, significa que:

a divisão tradicional da existência em períodos distintos – o tempo da infância e da juventude consagrado à educação escolar, o tempo da atividade profissional enquanto adulto, o tempo da reforma - já não corresponde às realidades da vida contemporâneas e, ainda menos, às exigências do futuro. Hoje em dia, ninguém pode pensar em adquirir, na juventude, uma bagagem inicial de conhecimentos que lhe baste para toda a vida, porque a evolução rápida do mundo exige uma atualização contínua dos saberes, apesar da educação inicial dos jovens tender a prolongar-se. (RODRIGUES; ESTEVES apud SILVA, 2000, p.89).

Nos últimos anos, a literatura sobre formação de professores tem abordado, de forma especial, os espaços escolares como organizações permeadas por relações sociais e dotadas de uma cultura interna própria que exprime valores e saberes partilhados por seus membros, na tentativa de buscar soluções para os problemas vivenciados nesse contexto. Assim, o debate sobre esse tema adquire uma perspectiva que considera a articulação entre os saberes docentes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada e saberes pedagógicos (Pimenta, 1996).

Entendida dessa forma, a formação docente caracteriza-se não só como um processo de aperfeiçoamento profissional, mas, também como um processo de mudança na cultura da escola enquanto instituição que deve abrigar práticas participativas e favorecer a reflexão do professor sobre a sua própria prática.

Nóvoa (1995), a respeito dessa questão, ressalta que o processo de formação crítico-reflexivo implica produzir a profissão docente (desenvolvimento

profissional), produzir a vida do professor (desenvolvimento pessoal) e produzir a escola (desenvolvimento organizacional).

Esse autor, referindo-se ao contexto europeu, afirma que, nos últimos anos, o centro das discussões sobre formação de professores deslocou-se da formação inicial para a formação continuada. E deixa claro, em suas considerações, que o aprender contínuo é essencial e se ampara em três pilares: o próprio professor, com sua experiência; a escola, como local precípua de desenvolvimento profissional permanente; e a profissão docente e seus saberes. No entanto, essas reflexões se opõem à concepção tradicional de que a formação continuada ocorre, apenas, por decisão individual e em ações solitárias.

Ainda segundo Nóvoa (2002), a formação continuada deve representar um trabalho coletivo que dependa da reflexão e da experiência dos professores como instrumentos permanentes de análise. No seu entendimento, portanto, a formação continuada deve contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente. Nesse sentido, o espaço pertinente da formação continuada já não é o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar. De acordo com esse entendimento, a formação continuada deve servir de base para que se conduza os docentes ao pensamento e práticas críticas e autônomas. Assim, consoante o autor, "estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre sobre os percursos e os projetos próprios" com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (op. Cit., p.38-39).

A esse respeito, Helena Freitas (1999a) nos revela que as concepções teóricas que marcaram as décadas de 1980 e 1990, no processo de democratização da escola e da formação dos educadores, e a reação ao pensamento tecnicista das décadas de 1960 e 1970, que marcou os anos de 1980, foram superadas, nos anos de 1990, contraditoriamente, pela centralidade no conteúdo da escola (habilidades e competências escolares), fazendo com que houvesse uma ênfase excessiva sobre o que ocorria na sala de aula, em detrimento da escola como um todo (Freitas, 2002). Ou seja, o abandono da categoria trabalho pelas categorias da prática, prática reflexiva, nos estudos teóricos de análise do processo de trabalho, terminou por centrar a ação educativa na figura do professor e da sala de aula, na presente forma histórica,

dando margem para a definição de políticas educacionais baseadas exclusivamente na qualidade da instrução e do conteúdo. As mudanças curriculares, os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), e, sobretudo, a avaliação objetivam impor à educação e à escola a lógica restrita da produção e do desenvolvimento da laboralidade aos processos de formação, em uma perspectiva produtivista e unidimensional (Frigotto,1996), em prejuízo da formação humana multilateral (Freitas, 2002).

A concepção de competência "nuclear na organização dos cursos de formação de professores" (CNE, 2001, p. 28) é incorporada na definição do perfil do novo profissional, com o objetivo central de adequar a formação de professores às exigências legais postas para a educação básica e aos sistemas de avaliação em desenvolvimento (Freitas, 2002). A regulação atinge ainda os sujeitos do processo educativo em outra dimensão: do trabalho e da realização profissional. A lógica das competências, ao enfatizar a individualização dos processos educativos, a responsabilização individual pelo aprimoramento profissional, produz o afastamento dos professores de sua categoria profissional como coletivo e, em consequência, de suas organizações. Considerando esse assunto, Helena Freitas (2002, p.10) nos adverte que "não abre em si nenhuma solidariedade, já que, presumidamente, não pertence como fonte a uma categoria formalizada que, como tal, pode reivindicar direitos para todos os seus membros". E para Nóvoa:

o espaço pertinente da formação contínua já não é o professor individual, mas sim, o professor em todas as suas dimensões coletivas, profissionais e organizacionais. A formação concebe-se como uma intervenção educativa e é solidária dos desafios de mudanças das escolas e dos professores (NÓVOA apud PORTO, 2000, p.16).

Em relação à escola, enquanto espaço de desenvolvimento profissional permanente, Nóvoa afirma ser necessário mudar o contexto em que os professores atuam, pois a instituição escolar não pode mudar sem o empenho dos professores e estes não podem mudar sem uma transformação das escolas em que trabalham. Portanto, o "desenvolvimento de formação dos professores precisa estar articulado com a escola e seus projetos."(1995, p.25).

Quanto à formação e seus saberes, Nóvoa, considera "a necessidade

de investir na práxis como lugar de produção do saber" (op.Cit., p.25). Nessa perspectiva, a formação continuada deveria propiciar aos professores a reflexão sobre os saberes que possuem, permitindo-lhes reconstruir sua ação profissional de forma contextualizada.

Para Silva (2000):

A formação deve ser contextualizada, na medida que esta a serviço dos indivíduos e das organizações...pode ser um meio extremamente importante de transformação, porque permite um "olhar" com outro conhecimento, "olhar" que é o produto de uma reflexão que não deixa de fora toda a experiência de vida dos indivíduos que se formam. (p. 26)

Em virtude dessas considerações, entende-se que, de acordo com os autores citados, Silva (2000); Freitas (1999b); Nóvoa (1995), a qualidade da formação docente depende do conceito que os professores têm de desenvolvimento profissional da classe, que se refere ao processo contínuo que tem início com a sua preparação realizada nos cursos de formação inicial e prossegue, após o ingresso no magistério ao longo de toda carreira, com aperfeiçoamento alcançado por meio da experiência, aliada às ações de formação continuada. Devido a isso, é impossível refletir sobre a formação de professores de um ponto de vista puramente técnico. Já que as idéias a respeito dos fundamentos da formação docente estão ligadas a uma visão de escola que deve ter como objetivo a democratização de acesso aos saberes e o reconhecimento da autonomia e das responsabilidades profissionais dos professores, individual e coletivamente.

Na concepção de Najmanovich (2001), muitos supõem que a única forma de mudar a educação seja com base em uma "Reforma Educativa", entendendo por tal um plano centralizado, *a priori* e diretivo, que proverá todas as soluções de que a sociedade precisa. Esses esforços, geralmente, resultam em projetos falidos. A autora nos diz que esta é uma afirmação de fato e não um vaticínio baseado na necessidade do fracasso das reformas. E, que em particular, não significa que as reformas não mudem nada ou que não tenham aspectos positivos. Mas o que expressa é que não produzem uma verdadeira "transformação", pois não contam com a sustentação e consenso necessários, uma vez que, estão longe da percepção da realidade.

Para Najmanovich (2001), a partir do reconhecimento da diversidade, da desigualdade e da heterogeneidade, de problemáticas, estilos de abordagem, buscas, projetos, recursos e desejos, e da mobilização *in situ* da comunidade, nas reformas educativas, não apenas no papel, mas também na prática é que se pode conseguir uma verdadeira transformação. Najmanovich expressa o discurso de Fernández que é bastante esclarecedor:

Apesar de a escola ser a instituição que mais alarde tem feito das reformas que teve, hoje devemos reconhecer que, no essencial, as coisas não mudaram. E isso porque não há país que não conte com 4 ou 5 reformas por que passou o século, a média entre reforma e reforma nos países europeus é de 20 anos. Reforminhas a cada governo, minirreforminhas a cada ministro, e a média de duração dos Ministros da Educação é, na América Latina, inferior ao ano, na Europa ao ano e meio. Apesar de todas as reformas, a escola está incólume no essencial, e este é o centro do problema. Os ventos reformistas se traduziram basicamente em modernizações curriculares sobre o papel do ministério que concebe a reforma; sobre o papel que a converte em lei, sobre os regulamentos posteriores que o desenvolvem, logo, é sobre o papel que se realiza o grande negócio editorial que produz os novos livros didáticos (FERNÁNDEZ, 1994 apud NAJMANOVICH, 2001).

Segundo a autora, as "reformas" raramente dão lugar à diversidade, inibindo, em muitos casos, a possibilidade de uma verdadeira mudança por desconhecimento do jogo de forças, atitudes, valores e desvantagens locais e, fundamentalmente, por privilegiar as estruturas instituídas, manter as vias burocráticas e impedir a experimentação e os projetos autônomos.

É necessário que se atente para tais considerações, porém a noção de formação contínua está, além disso, inevitavelmente relacionada com a concepção de formação que lhe está subjacente, dependendo, assim, de modelos e paradigmas que permeiam as ações políticas educacionais de que a formação decorre, visto que essa acontece dentro de um contexto, não neutro, mas sim cheio de interesses sociais, políticos e econômicos.

Yeda Porto (2000) em suas considerações, mostra que as concepções diferentes sobre formação confrontam-se no âmbito educacional, originadas em diferentes pressupostos filosóficos e epistemo-metodológicos, priorizados por quem as assume. De forma ampla, essas concepções podem ser apontadas em

duas grandes tendências. A primeira, identificada como estruturante: formação tradicional, comportamentalista, tecnicista, define previamente programas/procedimentos/recursos "a partir de uma lógica de racionalidade científica e técnica, aplicados aos diversos grupos de professores" (NÓVOA, 1992, p.21).

A segunda, interativo-construtivista: dialética, reflexiva, crítica, investigativa, organiza-se com base nos contextos educativos e das necessidades dos sujeitos a quem se destina. Isso significa, então, que a formação continuada pressupõe que as experiências da profissão não fiquem restritas às ofertas pontuais ou às exigências operativas imediatas. (Porto, 2000). Ainda na visão da autora, formação e prática acontecem em espaço educacional amplo, articulado, institucional, viabilizador de projeto na perspectiva dos sujeitos, bem como do projeto político da sociedade para/com os sujeitos sociais, contribuindo, assim, "para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção de seus saberes e de seus valores" (NÓVOA, 1992, p.25)

Para que se compreenda a concepção do PROGRAMA TEIA DO SABER, as suas reais intenções na formação docente e a relevância do programa no trabalho pedagógico dos professores (dilemas, desafios, conflitos, possibilidades), não poderíamos deixar de tramitar pela história das construções das políticas educacionais na formação docente e seus condicionantes, como também pela análise crítica das propostas de reformas educacionais, sem o qual este trabalho estaria fadado a uma visão linear, alienante e acrítica.

## **1. NAS TRAMAS DA LEGISLAÇÃO: OS CAMINHOS DA FORMAÇÃO DOCENTE - UM OLHAR HISTÓRICO**

### **1.1 A ORDEM MUNDIAL E A EDUCAÇÃO**

O mundo tem sofrido profundas mudanças em todas as esferas, sobretudo a partir dos anos 1970 do século XX. Essas transformações ocorrem em diferentes setores da vida, quer seja o político, o econômico ou o social. A face do mundo é outra, existe hoje uma cartografia diferente, uma geopolítica determinada por fatores como a globalização. A crise do capitalismo internacional, representada pela crise do petróleo, pela alta inflacionária, pelo esgotamento do modelo fordista, são algumas das causas que fizeram entrar na cena política outros fatores que têm contribuído para uma nova fase da acumulação.

A educação, como um fenômeno social, não ficou isenta dessa revolução na paisagem social e econômica do planeta. Ao contrário, seu papel e suas funções passaram a ser questionados e ela passou a ser apontada como um dos elementos fortes dessa etapa de mudanças. As reformas que ocorreram na estrutura da sociedade, principalmente no processo de trabalho com a introdução de novas tecnologias, passaram a exigir a formação de um trabalhador mais flexível, eficiente e polivalente. A escola que preparou o trabalhador para um processo de trabalho assentado no paradigma industrial, o fordismo, com a rígida separação entre a concepção do trabalho e a execução padronizada das tarefas, deixou de atender às demandas de uma nova etapa do capital. Essa escola passou a ser criticada e responsabilizada pelo insucesso escolar, pelo despreparo dos alunos ao término dos estudos, pela desvinculação dos conteúdos ensinados em relação às novas demandas oriundas do mundo do trabalho.

Da mesma forma, os professores passaram a sofrer profundas críticas, e a ser, de certo modo, responsabilizados por esse "fracasso" escolar. A formação desses profissionais passou a ser vista como muito "teórica", desvinculada de uma prática efetiva e afastada das demandas das escolas e da sociedade.

Essas análises realizadas por alguns organismos internacionais, como o Banco Mundial, a Unesco, a Organização de Cooperação e Desenvolvimento

Econômico, parecem apontar para um caminho: o sistema educacional precisa qualificar melhor as pessoas para enfrentarem um mundo mais competitivo e afinado com o mercado. Posta assim a questão, tem-se que levar em conta o interesse do capital, que, nessa nova ordem, é o de abrir mais mercados (globalização), fazer uma desregulamentação do Estado, pôr fim às barreiras administrativas/políticas possibilitando, assim, a entrada de capitais internacionais, com vistas à eficácia econômica. Nessa lógica, a educação passa a ser um poderoso instrumento, melhor dizendo, a formação docente precisa estar em sintonia com as novas exigências econômicas, políticas e sociais. O que se percebe, portanto, é uma intervenção mais direta dos organismos internacionais nos Estados-Nação e uma tentativa de afinar a educação à nova ordem.

Freitas (1999a), aponta que, na década de 90, vivenciou-se o aprofundamento das políticas neoliberais. Um processo de ajuste estrutural, com o enxugamento dos recursos do Estado para a educação e para as políticas sociais, e a privatização criam novas formas de direcionamento dos recursos públicos: sua distribuição, centralização e focalização para as experiências que se adequassem aos princípios das reformas sociais em curso. Por tais razões, configura-se o descompromisso do Estado para com o financiamento da educação para todos, em todas suas esferas, revelando a subordinação do nosso país às exigências do Banco Mundial e à lógica do mercado. Entretanto, no âmbito das políticas de formação de professores, mudanças significativas foram implementadas, objetivando a construção de um professor com habilidades e competências capazes de torná-lo a correia de transmissão, na escola e na sala de aula, das novas formas de laboralidade demandadas pelo desenvolvimento do capitalismo na atualidade.

Vieira (2003), em Políticas de Formação e Cenários de Reforma, nos mostra uma relação direta entre a globalização e as reformas na educação:

- O impacto sobre a organização do trabalho passa a exigir maior qualificação do trabalhador;
- Os governos aumentam as despesas com a educação, a fim de ter um sistema educacional bem estruturado;

- A comparação entre os diferentes países sobre a qualidade dos sistemas educacionais força os sistemas a buscarem os mesmos padrões;
- A utilização da informática, da educação a distância, como forma de baratear os custos e atingir maior número de pessoas;
- A internet como forma de globalizar as informações e a educação.

Os organismos internacionais, com base nessa realidade, passaram a determinar as metas que os países devem atingir, também, em matéria de educação. Assim é que alguns organismos assumiram, de forma velada, o papel dos ministérios de educação, sobretudo, no caso dos países em desenvolvimento. Podem-se citar algumas das instituições que têm estado à frente das definições das políticas educacionais no mundo: Organização dos Estados Americanos – OEA; Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID; Banco Mundial – BM; Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE; Comunidade Européia - CE etc. Esses organismos têm fixado as metas que os países devem alcançar. Por exemplo, estabeleceram 16 indicadores de qualidade a serem atingidos pelos países pertencentes à Comunidade Européia, relativos, dentre eles, à leitura, matemática, língua estrangeira, formação de professores. Esses indicadores objetivam homogeneizar a educação nos países pertencentes à Comunidade, tornando-os mais competitivos e capazes de participarem diretamente do processo de globalização. Da mesma forma, o Banco Mundial tem elaborado diferentes documentos, dando destaque às prioridades e estratégias para a educação; também propõe reformas que devem ser realizadas pelos países em desenvolvimento, com o intuito de a educação contribua para o crescimento econômico e a diminuição da pobreza. Contudo, para que isso ocorra, é preciso que as políticas educacionais devem estar assentadas no tripé equidade, qualidade e redução da distância entre reforma educativa e reformas das estruturas econômicas:

a ação do Banco Mundial na área de educação expandiu-se consideravelmente, tanto na América Latina como um todo quanto ao Brasil, em particular...sua missão no país consiste em: “apoiar o Brasil na redução da pobreza e na promoção do crescimento econômico sustentável, por meio da melhoria da qualidade, da eficiência e da equidade do sistema educacional brasileiro...” (VEIGA, 2003, p.35).

Deve dizer que, valendo-se desse cenário é que as políticas educacionais são desenhadas, as reformas passam a ser internacionais, tendo em vista que seus objetivos são determinados pelos organismos multilaterais, cujos fins estão voltados para o crescimento econômico, e, para tanto, procuram alinhar a escola à empresa, e os conteúdos ensinados às exigências do mercado; o que faz com que se desconfie do discurso de melhoria da qualidade na formação docente, e da busca da equidade do sistema educacional brasileiro.

## 1.2 AS REFORMAS EDUCACIONAIS E O PROJETO TEIA DO SABER

As reformas educacionais, a partir do final da década de 1980, originaram dos mesmos princípios: as mudanças econômicas impostas pela globalização, exigindo maior eficiência e produtividade dos trabalhadores, a fim de que eles se adaptem, mais facilmente, às exigências do mercado. Neste sentido deve-se dizer que essas reformas apresentam um objetivo político bem definido, que envolve a estrutura administrativa e pedagógica da escola, a formação de professores, os conteúdos a serem ensinados, os aportes teóricos a serem adotados; enfim, tudo o que possa estar relacionado com o processo do ensino e da aprendizagem:

No contexto de globalização política e econômica, de informação e de comunicação, de progresso e de desenvolvimento do mundo e da sociedade produzidos pelo trabalho capitalista, a exigência social da escola e de profissionais adequadamente preparados, para desempenhar funções pedagógicas específicas, em nenhum outro momento foi tão evidenciada. E esse processo histórico de desenvolvimento e de progresso exigiu que a obrigatoriedade da educação regular ampliasse a demanda de formação do profissional da educação, garantindo que a escola como modelo de educação formal, cumprisse sua função social específica com eficiência e eficácia (DAMIS, 2003, p.98).

É conveniente lembrar que, nos Sistemas de Ensino de alguns países da América Latina, já é visível a intervenção do Banco mundial em financiamento de projetos localizados, e, sobretudo, pela proposição e financiamento de programas de reestruturação desses sistemas. Um exemplo ilustrativo sobre a modernização da educação, citado por Warde (1992), é o Chile que passou a ser apresentado como modelo de eficiência. A autora é categórica em afirmar que “a ortodoxia neoliberal foi imposta na América Latina com muito mais virulência do que nos países de economia avançada” (WARDE, op .Cit., p.13).

Nesse contexto, desconsiderando a especificidade da ação pedagógica, tem-se a impressão de que as instituições e programas educacionais foram

arrastados por essa lógica do capitalismo contemporâneo baseado no lucro e na redução de desperdícios porque a Educação é tratada como mercadoria que compromete recursos econômicos. Isto é, como produto pelo qual pessoas estão dispostas a pagarem para que seja oferecido já que a não posse dos certificados acarreta a exclusão do docente no mercado, uma queda no “ranking” das pontuações para escolhas de aulas etc. Conseqüentemente, há um mercado para a educação que reage segundo as forças de oferta e procura.

Exemplo disso, encontra-se em Viera (2003) que chama a atenção para o cenário da globalização, dizendo que é necessário reconhecer que o mesmo impõe novos requerimentos de qualificação profissional, aí incluindo, sem qualquer margem de dúvida, a formação de professores. Assinale, ainda, que não é por acaso que o Plano Nacional de Educação (PNE) destaca, em seu capítulo sobre o magistério da educação básica, a exigência de “profissionais cada vez mais qualificados e permanentemente atualizados”. Nesse panorama, as maiores cobranças recaem sobre os professores; como se pode notar na LDB 9.349/96 que ao tratar da valorização dos profissionais da educação, inclui a avaliação do desempenho como critério de progressão funcional (LDB, art. 67, IV). Registre-se ainda que Brzezinski (2002) entende a respeito da LDB: para ela a Lei de Diretrizes e Bases da Educação comete um retrocesso, ao desconsiderar toda uma produção acadêmica que vê os benefícios da formação do professor do ensino fundamental nos cursos de Pedagogia, atribuindo que essa seja realizada em Institutos Superiores de Educação, sem vínculos com projetos de pesquisa e extensão.

Vale ratificar que há o PARECER 05/2005, aprovado pelo CNE – Conselho Nacional de Educação assinado, em 13 de dezembro de 2005 por Roberto Cláudio Frota Bezerra, presidente que traz a extinção do Normal Superior e a atribuição ao pedagogo da função docente ensino e pesquisa. Deve-se dizer que tal aprovação é considerada um avanço, contudo, há que se salientar que o legado histórico da fragmentação do ensino e pesquisa, na formação docente, não termina, provavelmente, no estalar dos dedos da aprovação de um PARECER.

Um indício de que as reformas educacionais, cada vez mais, ganham um caráter internacional é quando se evidencia outro desdobramento do avanço do processo de globalização que articula, com a difusão de uma concepção de

“educação ao longo da vida”, assentadas nos quatro pilares básicos – aprender a viver juntos, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a ser – tratados pelo Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI (UNESCO, 1999). Nesse contexto, colocam-se demandas de um profissional capaz de “aprender a aprender”, e de uma formação de base generalista. As políticas de formação parecem ainda permanecer, segundo Vieira (2003), mais próximas de modelos tradicionais sem dispensar ênfase significativa em uma qualificação docente compatível com o mundo já transformado.

A título de exemplo há o Programa de Formação Continuada TEIA DO SABER, cujo critério de seleção das faculdades para ganharem o direito de ministrarem o curso de formação é exclusivamente financeiro (Anexo E), uma vez que se dá por pregão (a universidade que apresentar o menor valor obtém tal direito). Convém ressaltar que, em nenhum momento pede-se a programação do curso a ser ministrado como critério de seleção, ou considera-se o problema da qualidade da formação docente.

É preciso insistir no fato de que não há uma análise prévia dos currículos do curso para verificar se esses dão prioridade à formação de um profissional crítico, analítico, capaz de compreender os processos sociais e fazer as relações necessárias entre esses e a sala de aula, a profissão, os conteúdos ensinados. Para melhor esclarecimento do que foi declarado, extraiu-se do Anexo E a primeira parte do EDITAL DE TOMADA DE PREÇOS para o pregão:

O Senhor Dirigente de Ensino da Região de José Bonifácio da Secretaria de Estado da Educação, usando a competência atribuída pelo Decreto nº 7.510/76, artigo 136, inciso III, alínea "b", torna público que se acha aberta nesta Unidade, situada na rua Ademar de Barros, 356, Centro, cidade de José Bonifácio, S.P. a licitação, na modalidade de TOMADA DE PREÇOS Nº 01/03 do tipo **MENOR PREÇO** - Processo nº 002627/03 - DER/JP, objetivando a Contratação por empreitada por preço global, de Instituição de Ensino Superior, pública ou privada, devidamente autorizada/reconhecida, para formação continuada de professores de ensino fundamental e médio que atuam nas escolas da rede pública estadual, que será regida pela Lei Federal nº 8.666/93 e suas alterações, no que couber, pela Lei Estadual nº 6.544/89 e suas alterações e Resolução SE nº 33/03, publicada em 02/04/2003.

O que chama a atenção é o exagero de tamanho das palavras MENOR PREÇO, deixando bastante explícita e imperativa a forma de contratação exigida pela Secretaria de Estado da Educação, imposta às Diretorias Regionais de Ensino. Enfim, em consonância com o observado, o uso de letras maiúsculas

parece indicar uma preocupação maior com a quantificação e certificação, mas não com a qualidade dos cursos; essa, aliás, de caráter questionável, será abordada mais adiante. Enfim, crê-se que a “quantidade” justificaria os gastos da própria formação docente do TEIA DO SABER, ou melhor quanto mais tempo o professor passar na universidade, no curso, tem-se a “impressão” que o “investimento” estará “valendo a pena” e atendendo as reais necessidades pedagógicas docentes. Assim, quanto mais “certificados”, maior a “valorização” desse docente no “ranking” educacional.

O PROGRAMA TEIA DO SABER, como foi citado na Introdução, foi concebido pelo Governo do Estado de São Paulo, pela Secretaria de Estado da Educação e pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas<sup>3</sup> com o intuito de que, por meio dessa ação descentralizada, os professores da Rede Pública Estadual possam retornar às universidades adquirindo novos conhecimentos aliados às novas técnicas e tecnologias de ensino.

Nesse sentido, o público alvo do curso, portanto, são os professores da rede estadual que atuam no ensino fundamental e no ensino médio, nas seguintes áreas/disciplinas: Ensino Fundamental: Língua Portuguesa, Arte, Matemática, Ciências Físicas e Biológicas, História e Geografia; Ensino Médio: Linguagens e Códigos (Língua Portuguesa e Literatura e Arte); Ciências da Natureza e Matemática (Física, Química, Biologia e Matemática); Ciências Humanas (História e Geografia).

Convém ressaltar que, na Diretoria Regional de José Bonifácio, por exemplo formaram-se uma turma de Geografia/História Ciclo II – E.M. (em continuidade), com 31 inscritos, 3 módulos de 40 horas, totalizando 120 horas; uma turma de Matemática do ciclo II – E. F. I (curso inicial), com 20 inscritos, 3 módulos de 40 horas, totalizando 120 horas; uma turma de Ler para Aprender (curso inicial) ciclo II e E.M., com 38 inscritos, 3 módulos de 40 horas, totalizando 120 horas. Esse último foi objeto da nossa pesquisa.

O PROJETO TEIA DO SABER tem por objetivos<sup>5</sup> proporcionar ao professor ambientes de aprendizagem que assegurem:

---

4 A concepção do PROGRAMA TEIA DO SABER está disponível no site da Secretaria da Educação: <http://www.educacao.sp.gov.br>.

5 Os objetivos do Programa TEIA DO SABER estão disponíveis no site da Secretaria da Educação: <http://www.educacao.sp.gov.br>

- atualização permanente para o uso de novas metodologias voltadas para práticas inovadoras e para o uso de materiais didáticos que atendam às necessidades de aprendizagem das crianças e jovens, explicitadas pelos indicadores de desempenho;

- desenvolvimento de competências para a utilização de novas tecnologias a serviço da aprendizagem;

- adoção de práticas de avaliação como instrumento de acompanhamento do trabalho docente e do percurso do aluno, seus avanços e dificuldades, com o propósito de redimensionar as ações;

- desenvolvimento de competências que qualifiquem para o enfrentamento das contradições do cotidiano, favorecendo o processo de socialização dos alunos, a edificação de valores éticos, solidários e de respeito ao outro, que auxiliem o aluno na construção de seu projeto de vida.

É conveniente que se faça algumas considerações sobre competência e formação docente uma vez que o PROGRAMA TEIA DO SABER define alguns de seus objetivos (como vimos acima) ao desenvolvimento daquela.

Jussara Macedo (2000) aponta que as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, assim como a nova organização do trabalho, influenciaram, sobremaneira, a disseminação de variadas noções de competências propícias para cada período histórico. Tanto no âmbito empresarial como nos demais segmentos da sociedade, em nosso caso a educação, o termo competência sempre esteve atrelado às necessidades de acomodação e acumulação do capital nas sociedades capitalistas. Com isso, os saberes necessários aos trabalhadores são voltados para a praticidade no desenvolvimento de suas atividades de forma a garantir mais produtividade.

Para Stroobants (1997), essa organização do trabalho pode ser entendida também como uma forma de codificar os conhecimentos, separando o saber e o fazer.

O termo competência tem sido objeto de estudo sobretudo porque, na atualidade, acentuam-se as mudanças que vão requerer do profissional da educação novas competências para ensinar. Tais exigências são condições básicas de enfrentamento para a nova realidade social, em que se encaixa o

discurso do PROGRAMA TEIA DO SABER ao tentar justificar as finalidades do mesmo:

Por meio desta ação (O PROGRAMA TEIA DO SABER)<sup>4</sup>, os professores da Rede Pública Estadual retornam ao ambiente universitário, interligando-se **aos novos conhecimentos e às novas técnicas de ensino**, e capacitados por mestres e doutores . (grifo nosso)

É necessário que se compreenda que essa nova exigência, tão propagada, de aquisição de novas competências para ensinar, tem se materializado nas políticas de formação de professores, na redefinição dos conteúdos de ensino e nas políticas educacionais.

Em virtude dessas considerações, é oportuno descrever, mesmo que de forma sucinta, quais noções de competência estão presentes na atualidade, partindo do pressuposto que as novas capacidades exigidas ao indivíduo (inclusive ao educador), para se inserir no mercado de trabalho, estão em sintonia fina com a idéia de um mundo globalizado economicamente. Economia esta que leva a mudanças no mundo do trabalho, nos processos de produção, de organização e de formação profissional.

Hoje o novo padrão de acumulação flexível,<sup>5</sup> sustenta-se com base em uma nova forma de gestão do processo produtivo e em um novo padrão tecnológico, em que se prioriza a eficiência das organizações, o que tem provocado uma acirrada competitividade na produção. Competitividade combinada com a globalização da economia, leva à necessidade de novos formatos organizacionais, cujas alterações são:

perceptíveis pela absorção de novos formatos organizacionais. Tais alterações são perceptíveis pela absorção da microeletrônica, em larga escala, desde as relações da indústria com os bancos e com o sistema financeiro até as infra-estruturas e serviços públicos, nível de qualificação da mão-de-obra, qualidade do sistema de pesquisa, dentre outros. A tecnologia tornou-se fator fundamental num contexto em que a competitividade e a produtividade se tornam dogmas absolutos e

---

<sup>6</sup> Esse discurso do PROGRAMA TEIA DO SABER esta disponível no site da Secretaria da Educação: <http://www.educacao.sp.gov.br> . Grifo nosso.

<sup>7</sup> Grifo nosso.

sinônimo de luta pela sobrevivência no mundo dos negócios. (CATANI et. al., 2000, p. 2).

Essa lógica de mercado sob a ótica empresarial, segundo Macedo (2000), tem dado ênfase à qualificação de recursos humanos que valorize diversos campos de conhecimentos produzidos, inclusive na área educacional. Devido a isso é possível supor a razão do envolvimento empresariado ter se tornado, nos últimos anos, cada vez mais presente nas discussões que envolvem o tema educacional.

Na obra de Rodrigues (1998), percebe-se que, no Brasil, a Confederação Nacional da Indústria (CNI) esteve, desde sua fundação, em 1938, envolvida nas questões educacionais, procurando, desta forma, garantir seus interesses, sobretudo no que se referia à formação do trabalhador. Tal interesse tem sido demonstrado na elaboração de projetos pedagógicos que visam, antes de qualquer coisa, conformar o trabalhador às bases materiais, tecnológicas e organizacionais da produção. Vale dizer que o entendimento da educação como não meramente ornamental se intensificou na década de 1960 com a Teoria do Capital Humano, passando esta a fazer parte importante do desenvolvimento econômico.

Esse mesmo movimento e participação das empresas nas questões educacionais apoiados pelo Estado, podem ser percebidos também na França, quando, em 1986, foi criado o Alto Comitê Educação-Economia (HCEE), cujo papel é intermediar o mundo escolar e o empresarial, intervindo diretamente em todos os grandes debates educativos, dando informações, opiniões e sugerindo mudanças. Desse modo, buscam familiarizar-se e organizarem-se melhor no campo educacional ainda pouco conhecido (Tanguy, 1997). Oportuno se torna dizer que essa postura empresarial tem conquistado professores, pais e alunos, já que consideram que a parceria empresa-escola pode contribuir para a construção de um princípio ativo na escola.

O próprio Ministério da Educação Nacional da França (MEN) tem buscado, segundo Tanguy (1997), a contribuição das empresas a fim de que as mesmas apresentem sugestões para a orientação do currículo escolar de seu país. Registre-se ainda que essa participação tem sido possível graças ao

trabalho desenvolvido pelo HCEE. A autora, inclusive, destaca o exemplo de uma empresa que sugere a substituição do ensino das ciências naturais pelas ciências artificiais, alegando que:

não é chegado o momento de fazer pesquisas epistemológicas sobre a técnica ou, se assim preferirmos, sobre as ciências artificiais, de maneira a extrair seus conceitos, buscar similitudes entre as disciplinas, fazer economia nas aprendizagens, favorecer a adaptabilidade dos estudantes e, acrescentaríamos, ter instrumentos para a formação dos mestres... pois os empregadores procuram competências para já e reservas de iniciativas e de criatividade para amanhã. (PARIS, 1990 apud TANGUY, 1997, p. 29)

Na ótica empresarial, espera-se que o novo perfil profissional seja aquele pautado na idéia de competências. Estas, por sua vez, surgem embasadas no pressuposto de polivalência e flexibilidade impostas pelo novo modelo capitalista. É bom dizer que essa lógica não se materializa apenas nas empresas visto que atingem outros segmentos da sociedade e, principalmente as instituições formativas e educativas, as escolas e as universidades. Catani et.al.(2000), em seu discurso considera que:

o desenvolvimento dessa polivalência e flexibilidade profissional (profissional multicompetente) incluiria a identificação de habilidades cognitivas e de competências sociais requeridas no exercício das diferentes profissões, bem como nos diferentes ramos de atividade. Inclui também o repensar dos perfis profissionais e dos programas de formação, qualificação e requalificação de diferentes instituições formadoras, tais como escolas, universidades, sindicatos, empresas e ONGs (CATANI, 2000, p.7).

Entretanto, para que esta nova forma de reestruturação capitalista tenha êxito, é necessário que o sistema educacional esteja a ela atrelado de forma a garantir a formação de mão-de-obra qualificada que venha a atender às novas expectativas e especificidades do mercado. Por isso, a década de 1980 e mais efetivamente a década de 1990, tornou-se o marco de modificações na área educacional em todos os países, em busca da concretização do ajustamento necessário aos novos paradigmas para a garantia de maior acúmulo do capital.

Por conseguinte, as políticas internacionais de educação foram revistas de forma a assegurar maior adequação da educação às novas formas vigentes do

capitalismo. Os órgãos internacionais, responsáveis por essa reformulação <sup>6</sup>, foram incisivos ao determinarem políticas de ajustamento da educação para todos os países, sobretudo aqueles em desenvolvimento. Vale ratificar que essas mudanças podem ser observadas em todas as instâncias desde o ensino superior até a educação básica. No Brasil, o marco dessas transformações pode ser observado, principalmente, a partir da implementação da Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Há de se considerar, contudo, que para a melhor adaptabilidade dessas políticas à realidade, tais determinações estão sendo reajustadas, fundamentalmente, por portarias ministeriais e decretos regulamentares pós LDB.

Alguns autores<sup>7</sup> salientam que a reforma educacional no Brasil tem se consubstanciado em diferentes ações políticas, em que a discussão curricular tem sido colocada como o “carro chefe”. Na educação básica são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que têm determinado o modelo curricular a ser seguido. No ensino médio, prevalece o ideário da flexibilidade curricular e da sintonia com a vida e com a empregabilidade. Tal ideário tem estado presente também nas reformas do ensino superior que “têm a flexibilidade e a avaliação como eixos articuladores da reconfiguração deste nível de ensino” (CURY apud CATANI, et.al., 2000, p.8). Sobre essa reforma, cabe apontar que o Ministério da Educação (MEC), com suas políticas de reformulação da educação em todos, vem objetivando adaptar os currículos aos novos modelos que definem os novos perfis profissionais.

No que se refere aos cursos de formação docente de formação docente, no âmbito nacional e internacional, tem sido grande as modificações ocorridas com a finalidade de ajustar este profissional às novas exigências de qualificação necessária para que possa adequar-se aos novos padrões econômicos e as exigências provenientes das modificações no mundo do

---

7 O Banco Mundial tem sido a maior fonte de assessoria em matéria de política educacional, tornando-se nos últimos anos uma significativa agência de assistência técnica, principalmente para os países em desenvolvimento. Contudo, o mesmo não age de forma aleatória, pois tem contado com a participação (indiretamente?) de apoio da UNESCO, UNICEF, PNUD como podemos observar na Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em Jomtien, Tailândia, em março de 1990. Para o maior aprofundamento do significado desta conferência para as diretrizes educacionais ler TORRES e CORULLÓN (2000)

<sup>8</sup> Sobre a redefinição da política educacional brasileira, ver: Frigotto (1985); Gentili (1995); Neves (1995 E 1997); Catani (2000); Souza (1998); Freitas(1999a) entre outros.

trabalho. Como nos demais segmentos da educação, o que se destaca são as novas propostas curriculares para ajustamento/reajustamento dos cursos que formam esses profissionais. Cabe observar que essa preocupação com a redefinição dos currículos dos cursos que formam os profissionais da educação fazem parte do “pacote” de reajustes que vêm permeando a educação, mais substancialmente, nas últimas décadas.

Ainda comentando sobre reforma curricular, deve-se dizer que a Secretaria de Ensino Superior do MEC (SESu) através do edital nº 04 de dezembro de 1997, dá início à proposta mais ampla de reformulação curricular dos cursos de graduação iniciada em pedagogia. De acordo com CATANI,et.al., (2000), na participação das IES, na elaboração das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação, havia sido solicitada para que enviassem propostas que, mais tarde, serviram de base para a realização do trabalho das Comissões Especialistas de Ensino de cada área.

As mudanças curriculares adotadas para os cursos de graduação foram orientadas pelos seguintes princípios: a) flexibilidade na organização curricular; b) dinamicidade do currículo; c) adaptação às demandas do mercado de trabalho; d) integração entre graduação e pós-graduação; e) ênfase na formação geral; f) definição e desenvolvimento de competências e habilidades gerais. Resumidamente, pode-se dizer que o princípio que direciona essa nova forma de organização dos cursos de graduação é o de tornar flexível a estrutura dos mesmos.

Então, com esses parâmetros, o curso de graduação passa a ser entendido como o espaço apenas de formação inicial, ficando a cargo do recém-formado a responsabilidade de acompanhamento das inovações que o possibilite atualizar-se frente às rápidas mudanças processadas no mundo moderno. Por essas razões, fica implícita a idéia de formação de um profissional mais dinâmico, adaptável às mudanças e apto a aprender a aprender.

Diante disso, presume-se que:

Todo esse ideário da flexibilização curricular, assimilado pelos documentos das instâncias executivas responsáveis pela formulação de políticas para a graduação no país, parece decorrer da compreensão de que estão ocorrendo mudanças no mundo do trabalho e, conseqüentemente, nos perfis profissionais, o que ocasiona a necessidade de ajustes curriculares nos diferentes cursos de formação profissional. Tais dinâmicas certamente “naturalizam” o espaço universitário como campo de formação profissional em detrimento de processos mais amplos reduzindo, sobretudo, o papel das universidades (CATANI, et.al., 2000, p. 11).

Por essas razões, acredita-se que a atual definição do papel da universidade, hoje, parece reduzir-se a idéia de que a mesma seja um espaço que se identifica, apenas, com o ensino e com a formação de profissionais para o mercado de trabalho, visto que passa a impressão de que se pretende que o ensino da graduação seja considerado mais relevante do que a pesquisa, provocando, desta forma, a separação entre ensino e pesquisa.

No caso dos cursos que formam os professores, pode-se identificar um retorno à prática de preparação dos mesmos, em cursos aligeirados e de baixo custo, cujo principal objetivo é o de oferecimento de um diploma de ensino superior em que a formação está pautada na técnica, ou seja, um curso profissionalizante. Tal medida expressa-se nos novos espaços de formação desses profissionais que não priorizam a universidade como o *locus* privilegiado para essa formação. A LDB, em seu Art. 62, afirma que a formação de docentes para a educação básica deverá ser feita em cursos de nível superior; contudo, não coloca a universidade como a principal formadora, mas abre espaços para os Institutos Superiores de Educação (ISEs),<sup>8</sup> que têm contribuído nos últimos anos, para o avanço da iniciativa privada que vem, cada vez mais, proliferando-se com o oferecimento de cursos de qualidade duvidosa.

Convém observar que as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, há muito, vêm levando o empresariado a pensar nas competências necessárias para o trabalhador. O mesmo verificando-se no campo educacional, já que essas

---

<sup>8</sup> Para Silva (1998, p. 101) os Institutos Superiores de Educação representam um retrocesso já que se coloca contra toda a expectativa do movimento nacional dos educadores – ANFOPE – de formar os profissionais da educação em nível superior. Se considerarmos a hierarquia dos mesmos em relação ao Decreto 2603, citado anteriormente, podemos concluir que os mesmos não estarão preocupados com o desenvolvimento da pesquisa e nem com um ensino de qualidade.

competências são tomadas como o fio condutor na formação também dos profissionais da educação.

Atualmente, não mais se destaca a necessidade de desenvolvimento de competências políticas de um professor, mas sim, de competências necessárias para o trabalho em grupo, a criatividade, a autonomia, a disciplina etc. Para isso, o mesmo deve ser preparado para criar em seus alunos, desde a mais tenra idade, o que dele deve ser esperado para a ocupação; mais tarde, no mercado de trabalho. É claro que nem todos esses alunos terão a oportunidade de trabalho; contudo, tal iniciativa vai contribuindo para a conformação da classe trabalhadora à medida que reforça também o discurso de que cabe a cada indivíduo o sucesso pessoal.

Em busca da compreensão da atual crise do capitalismo, poder-se-ia tentar justificar por que a noção de competência está sendo tão discutida no meio educacional na contemporaneidade. Uma explicação pode ser a seguinte:

Como o mundo do trabalho apropriou-se da noção de competência, a escola estaria seguindo seus passos, sob o pretexto de modernizar-se e de inserir-se na corrente dos valores da economia de mercado, como gestão dos recursos humanos, busca da qualidade total, valorização da excelência, exigência de uma maior mobilidade dos trabalhadores e da organização do trabalho (PERRENOUD, 1999, p. 12).

Nesse sentido, deve-se dizer que essas mudanças no mundo do trabalho levam a transformações também de paradigmas daquilo que se entende que deve conter a educação. Por isso, em muitos países, a relação conhecimento-competência está no centro das reformas curriculares de onde se pode destacar os cursos de formação de professores, os quais têm buscado a criação de novas formas e expectativas para o novo direcionamento dessa formação. No Brasil, para Macedo(2000), a formação dos professores orienta-se por estes novos referenciais manifestados, principalmente no Parecer 009/2001, que aponta o novo encaminhamento que deve ser dado aos cursos que formam esses profissionais, destacando, sobremaneira, as novas competências que deve os mesmos devem ter.

As novas competências necessárias ao professor devem servir de suporte para cultivar nos alunos, desde o ensino fundamental, um novo comportamento exigido pelas mudanças ocorridas, sobretudo a partir dos anos 70, que exigem do indivíduo a tomada de uma nova postura, que deve facilitar seu acompanhamento na evolução do mundo onde as fronteiras são cada vez mais extintas e o avanço da tecnologia requer, conforme Perrenoud (1999), novos estilos de vida, levando-se em conta a flexibilidade e a criatividade imprescindíveis, segundo o capital, a qualquer ser humano.

Dentro dessa ótica, desde a promulgação da LDB, em 1996, o governo federal vem tomando uma série de medidas, no âmbito educacional, visando controlar e direcionar o sistema educacional brasileiro a fim de ajustá-lo às exigências dos agentes financiadores internacionais, mormente do Banco Mundial que, munido de um discurso de “melhoria da qualidade da educação”, vem, na verdade, reforçando tendências que há muito predominam no sistema escolar, sustentado por uma ideologia que contribui mais para produzir ineficiência, má qualidade e desigualdade do que a melhoria do sistema educacional público nos segmentos sociais menos favorecidos (TORRES & CORULLÓN, 1976). Acrescente-se que essas medidas têm sido implementadas com a justificativa de resolver os problemas educacionais presentes na sociedade brasileira.

Dentro desse “pacote” que visa, segundo a ideologia dominante, a melhoria do sistema educacional brasileiro, destacam-se as Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e Superior proposta pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em maio de 2001, como uma tentativa de conformar as bases do Sistema Nacional de Ensino à concepção de competência do Estado. Com isso, fica evidente a intenção do MEC em intervir diretamente, no projeto pedagógico de formação de professores, que tem sido, conforme ele, um dos principais responsáveis pelo elevado índice de má qualidade da educação no Brasil. Convém lembrar que todas essas transformações são identificadas por Macedo (2000) como uma reforma pedagógica, centrada em dois elementos fundamentais: a reformulação curricular e a avaliação de resultados, associada à certificação<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Far-se-á algumas considerações a respeito da Certificação mais adiante.

Assinale, ainda que, essa intervenção direta nos currículos vem se materializando de forma mais efetiva, com o apoio de outras estratégias que se somam com o objetivo de direcionar e impor novas formas de condução da política educacional brasileira. Surge, então, o programa de avaliação do livro didático, a elaboração de material didático, destacando os investimentos que facilitam o ensino à distância, como a produção de vídeos, o que vai levar à intervenção direta no trabalho dos professores. Assim, pode-se dizer que:

Entre essas estratégias, a avaliação tem sido utilizada com a finalidade precípua de certificação dos cursos, seja no ensino fundamental através do SAEB, seja no ensino superior com o Exame Nacional de Cursos. O cumprimento das diretrizes curriculares passa a ser então objeto de verificação e essa verificação condiciona a atuação do estado no sistema educacional, uma atuação balizada não pela intervenção no sentido de construção de uma escola de qualidade, mas pela certificação dos estabelecimentos que permitiria aos “consumidores” com maiores possibilidades de escolha a aquisição de um bem melhor (MACEDO, 2000, p. 13).

Com isso, “a associação entre Estado e cidadão é substituída pela lógica que gere as relações entre prestador de serviços e consumidor e a estratificação das opções é garantida e informada pelo próprio Estado” (Ibid, p. 13).

Atualmente, a noção de competência tem permeado as várias iniciativas políticas da área educacional propostas pelo MEC. Por isso, acredita-se que, neste mesmo sentido, a noção de competência passa a ser imprescindível ao ajustamento também dos professores a essa nova forma interventora e diretiva do MEC em estabelecer novos rumos para a educação nacional. Segundo o Parecer nº 009/2001 do CNE, essas mudanças são indispensáveis à formação de profissionais qualificados que atendam às exigências provindas da internacionalização da economia. No entanto, esse mesmo órgão parece atribuir grande responsabilidade aos professores no que diz respeito a má qualidade do ensino no Brasil, responsabilizando-os por isso da mesma forma que destaca seu despreparo para o ensino, salientando que sua formação tem se pautado em um formato tradicional. Aponta, ainda, (MEC/CNE, 2001) que os novos tempos exigem novas características para os professores, entre os quais, destacam-se:

1. orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos;
2. comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos;
3. assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos;
4. incentivar atividades de enriquecimento cultural;
5. desenvolver práticas investigativas;
6. elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares;
7. utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio;
8. desenvolver hábitos de colaboração e trabalho de equipe.

Oportuno se torna dizer que essas características estão explicitamente reveladas no discurso do PROGRAMA TEIA DO SABER, em suas finalidades e objetivos, já citados anteriormente. No documento analisado, a noção de competência atribuída ao professor se refere:

Não só [ao] domínio dos conhecimentos específicos em torno dos quais deverá agir, mas, também, compreensão das questões envolvidas em seu trabalho, sua identificação e resolução, autonomia para tomar decisões, responsabilidade pelas opções feitas. Requer ainda, que o professor saiba avaliar criticamente a própria atuação e o contexto em que atua e que saiba, também, interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence e com a sociedade (MEC/CNE, 2001, p. 2).

Deve-se esclarecer que algumas contradições podem ser observadas na leitura deste parágrafo. No que diz respeito ao “domínio dos conhecimentos específicos”, pode-se afirmar que os mesmos se apresentam como limitados e sem espaço para a intervenção criativa dos professores já que os conteúdos a serem trabalhados são determinados *a priori* pelos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e trazem a padronização em âmbito nacional o que impede, de certa forma, a liberdade na “tomada de decisões”, que fere, diretamente, a autonomia dos professores em relação a seleção dos conteúdos a serem trabalhados. Saber “avaliar criticamente sua ação”, torna-se mais um chavão presente nas diretrizes curriculares, uma vez que a avaliação que realmente é considerada e que vale de fato é aquela realizada por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para falar, apenas, do ensino fundamental e médio.

Reforçando esse discurso, tem-se O PROJETO TEIA DO SABER que, em seu projeto básico (ANEXO I), considerando o Módulo Ler e Aprender indica que:

Os cursos propostos deverão estar norteados **pelas diretrizes e parâmetros curriculares nacionais do ensino fundamental e médio**, por indicadores externos de desempenho, especialmente o SARESP (Sistema de Avaliação de rendimento do estado de São Paulo), SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), ENEM (Exame Nacional de Estudantes do Ensino Médio), e pelos produzidos nas escolas (promoção e evasão). O curso deverá, também ter como foco o aperfeiçoamento da leitura e da escrita dos professores, visando ao desenvolvimento dessas competências em seus alunos. (grifo nosso)

Em vista disso, a necessidade dessas competências foram apresentadas na intenção de consolidar os conhecimentos de domínio necessários aos professores para poderem ensinar, e que tal indicação acontece mediante os resultados das avaliações (SARESP, SAEB, ENEM).

Impende observar que essa crítica aponta para as competências que deveriam configurar-se como matrizes para a formação dos professores, e não para a aprendizagem das crianças, porque, na realidade, configuram-se competências centradas nos conteúdos que as crianças devem aprender e o professor deve ensinar. É importante assinalar que embora o Governo do Estado, tenha apresentado as competências para formação continuada, as mesmas não foram julgadas; primeiro, por não acrescentar nada a dissertação; segundo, por referendar o que já está posto nos documentos oficiais da política para a educação básica, tais como as Diretrizes para a Educação Básica, Parâmetros Curriculares Nacionais. Então supõe-se que, cumprem o determinado para as políticas de formação, em um processo que visa estabelecer, à luz do conceito de simetria invertida, o percurso de aprendizagem do professor; à luz dos parâmetros e diretrizes da educação básica para a formação dos alunos. Tem-se, assim, uma competência calcada nas habilidades e conhecimentos necessários ao professor, no que diz respeito à dimensão cognitiva do processo ensino-aprendizagem. Convém ratificar que para o trabalho em questão, essas competências constituem-se, num instrumento de medida do conhecimento de caráter técnico-instrumental dos professores, no complexo processo de regulação do trabalho docente – e, em conseqüência, da formação inicial e continuada - que prossegue em curso, na esteira das políticas de formação.

Com o intuito de aclarar essa explanação, resgatam-se, aqui, as considerações de Freitas (2002) e Frigotto (1996), citadas anteriormente, em que afirmam em essa ênfase nas competências, na qualidade da instrução e conteúdos, que permeiam as políticas educacionais de formação, como também, as mudanças curriculares, os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e, principalmente a avaliação, impõem à educação e escola a lógica restrita da produção e do desenvolvimento da laboralidade aos processos de formação, em uma perspectiva produtivista e unidimensional em detrimento da formação humana multilateral.

Pretende-se esclarecer em essa análise não apregoa contra a competência leitora, nem da escrita mas preocupa-se com as diferentes dimensões da formação dos educadores, a concepção de formação sócio-histórica em toda a sua plenitude – nos aspectos cognitivo, ético, político, científico, cultural, lúdico e estético – que são deixadas de lado nas políticas de formação.

Assinale-se ainda que um dos princípios orientadores para a formação de professores sob o paradigma das competências, está relacionado, diretamente, aos conteúdos dos cursos formadores desses profissionais que, no seu conjunto, “precisa conter os conteúdos necessários ao desenvolvimento de competências exigidas para o exercício profissional” (MEC/CNE, 2001). Para os elaboradores desse documento, é na aprendizagem dos conteúdos (pré-determinados) que se dá a construção e o desenvolvimento das competências necessárias a quem vai ensinar. Porém, essa noção de competência, defendida pelo Parecer 009/2001, não leva o professor a desenvolver tarefas que facilitem o aprendizado do aluno no sentido de que os mesmos se tornem críticos e autônomos. Pode-se dizer, então, que essas noções de competências são tratadas como forma de capacitar o professor, apenas, para a execução de tarefas. Afinal, como lembra MACEDO:

A questão que fundamentalmente se apresenta é a de buscar distinguir em que esse movimento se diferencia da teoria tradicional de currículo, centrada nas noções de tarefa e objetivos. Argumento que a noção de competência mantém o caráter comportamental e a estrita associação entre escolarização e o mundo produtivo que formaram a base da teorização clássica de currículo, diferenciando-se dos modelos funcionalistas clássicos por serem estabelecidas numa perspectiva individual. (MACEDO, 2000, p. 14).

Em vista disso, pode-se destacar que essa forma de definição dos conteúdos dos cursos de formação do professor, sendo pensado sob a forma de definição de competências a partir apenas do *savoir-faire* de determinada tarefa, faz com que a formação passe a ser direcionada pelas necessidades do mundo do trabalho, buscando soluções eficientes e imediatas para a formação. Desta forma, o professor estará apto a formar, nos indivíduos, hábitos necessários à nova organização social que tem, na competição, seu elemento privilegiado frente às novas exigências do mercado de trabalho.

A formação de professores, pensada em base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e Superior não ameaça o sistema capitalista. Ao contrário, reforça a idéia de uma educação fragmentada e pensada, com o auxílio de conteúdos fragmentados, objetivando, só - a profissionalização. Em consonância com o observado, a relação escola, aluno e o saber, aparece subvertida visto que a preocupação maior se volta a uma formação fragmentada com sentido polivalente. “Ao invés de se questionar a veracidade do saber, a nova questão aponta para a sua utilidade, o que, num contexto dominado pela mercantilização, significa perguntar se tal saber é passível de ser comercializado” (MACEDO, 2000, p. 18).

No bojo das transformações no mundo do trabalho e na sociedade brasileira, percebemos que os saberes necessários aos professores vêm assumindo um caráter de mercadoria, na medida em que a política neoliberal, implementada pelo Governo Federal, busca ajustar esse profissional às demandas atuais do mercado de trabalho. Entretanto, é inegável que existe uma forte resistência na sociedade civil organizada, especialmente por parte da Associação Nacional, pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), que têm se esforçado para propor uma alternativa a esse projeto, pautadas na idéia de que não basta ao professor construir apenas o domínio de competências técnicas que, embora sejam necessárias e imprescindíveis, não garantem a formação de um profissional crítico, questionador e capaz de dialogar com os mais variados segmentos da sociedade política e civil.

Convém observar que Macedo (2000) apresenta uma proposição alternativa ao projeto neoliberal para a formação docente, ou seja, buscar um tipo de formação em que as competências necessárias caminhem na direção da formação de intelectuais orgânicos para uma sociedade classista, com crescente aumento do desemprego e precarização do trabalho. Tais intelectuais, segundo a autora, devem ser formados para preocuparem-se não apenas em inculcar nos alunos – em sua maioria filhos de trabalhadores – saberes fragmentados e desarticulados da vida cotidiana de cada um, mas em construir um conhecimento que possibilite a compreensão da sociedade atual e suas contradições, que seja capaz de perceber as necessidades e possibilidades de mudanças para a construção de uma nova ordem social mais justa e igualitária.

De acordo com essa perspectiva, os cursos de formação de professores devem se voltar para a formação de um intelectual de novo tipo, adequado ao desenvolvimento das formas reais da vida contemporânea, capacitado técnica e politicamente para decodificar os avanços verificados no mundo do trabalho e na sociabilidade, no atual patamar de desenvolvimento do capital. Talvez, nas palavras de Gramsci (1991), esta perspectiva seja melhor evidenciada quando afirma que:

O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas num imiscuir-se ativamente na vida prática, como construtor, organizador, “persuasor permanente”, já que não apenas orador puro – e superior, todavia, ao espírito matemático abstrato; da técnica-trabalho, eleva-se à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual se permanece “especialista” e não se chega a “dirigente” .(GRAMSCI, 1991, p. 8)

Isso significa que esse profissional deve estar sendo formado para compreender o seu papel social e político, dentro das novas bases materiais de produção, que vão interferir, diretamente, nos fazeres e ações presentes nos espaços escolares. Tomar o professor como um intelectual significa, também, que a ele compete:

buscar nas demais áreas do conhecimento as necessárias ferramentas para construir categorias de análise que lhe permita apreender e compreender as diferentes concepções e práticas pedagógicas, *strictu sensu*, que se desenvolvem nas relações sociais e produtivas de cada época; transformar o conhecimento social e historicamente produzido em saber escolar, selecionando e organizando conteúdos a serem trabalhados através de formas metodológicas adequadas; construir formas de organização e gestão dos sistemas de ensino nos vários níveis e modalidades; e, finalmente, no fazer deste processo de produção do conhecimento, sempre coletivo, participar como um dos atores da organização de projetos educativos, escolares e não-escolares, que expressem o desejo coletivo da sociedade (KUENZER, 1998, p 106).

É evidente que a materialidade desse novo papel do professor na sociedade demanda um rompimento com a forma desarticulada da formação presente entre os diferentes cursos que formam esse profissional no Brasil: escolas normais, licenciatura de pedagogia e as licenciaturas específicas (Freitas, 1992) e, mais ainda, resistir às propostas de criação dos centros específicos de formação do professor, fortalecendo a idéia de formulação de uma base comum nacional para a formação dos profissionais da educação, que tem se constituído em um “instrumento de luta e resistência contra a degradação da profissão do magistério, permitindo a organização e reivindicação de políticas de profissionalização que garantam a igualdade de condições de formação” (FREITAS, 2000, p. 31).

O magistério, portanto, é uma profissão complexa que requer dos professores competências nos planos social-político-pedagógico. Em virtude disso, entende-se e concorda-se com o PROGRAMA TEIA DO SABER quando este busca a formação dos professores no ambiente universitário, o qual considera-se ser um *locus* privilegiado para a formação desses profissionais. Porém, é preciso ter autonomia para que seja possível articular ensino, pesquisa, extensão, e a excelência acadêmica aliada ao compromisso político, para que ocorra a possibilidade de formação de um profissional que entenda as contradições da sociedade dividida em classes, e a possibilidade de surgimento de ações concretas para a sua superação.

## **ESTRUTURA E AVALIAÇÃO DO CURSO**

A estrutura do curso (Anexo I) pode ter uma organização modular, estruturada em, no mínimo dois e, no máximo, 5 módulos, com carga horária total de 40 horas cada módulo e carga horária diária de 4 horas, se realizados de 2ª à 6ª feiras; ou 4, 6 ou 8 horas, se realizados aos sábados ou no recesso escolar.

A avaliação do participante será realizada ao final de cada módulo e do curso por meio de auto-avaliação e de produções individuais. Ao final de cada módulo, o participante apresentará um relato dos efeitos que as atividades do curso vêm surtindo, em sua prática, com reflexos na aprendizagem dos alunos. E ao final do curso, o participante apresentará uma produção, contendo atividade pedagógica que vem desenvolvendo com os alunos, ou uma proposta de trabalho (um projeto, um plano de ensino, uma aula) que demonstre a articulação entre as ações do curso e a sua prática em sala de aula (será considerado concluinte do curso o aluno que obtiver, em cada módulo, frequência mínima de 80% e menção satisfatória em todas as avaliações exigidas).

A avaliação do curso pelo participante, segundo o PROJETO BÁSICO DO TEIA DO SABER (ANEXO I), acontecerá com a finalidade de oferecer informações sobre seu andamento e permitir os redirecionamentos necessários. Realizar-se-á por meio de breves registros diários, uma atividade individual e obrigatória que deverá ser entregue pelo participante, no próprio dia ou no encontro seguinte, contendo sua opinião sobre o que está aprendendo, suas emoções e descobertas, a relação que os conteúdos desenvolvidos têm com seu trabalho e outras observações. Já a avaliação do curso pela Diretoria de Ensino dar-se-á por meio da análise de relatórios apresentados periodicamente pela instituição contratada.

No final de cada módulo, a instituição submeterá à análise da Diretoria de Ensino relatórios parciais de avaliação do andamento do curso, contendo a síntese das observações individuais dos participantes, os redirecionamentos realizados, a apreciação crítica dos responsáveis pelo curso, com os aspectos positivos e negativos, e a síntese da avaliação dos participantes relativas ao

módulo.

No término do curso, a instituição encaminhará relatório de avaliação geral do curso e seus impactos na prática docente, com reflexo na aprendizagem do aluno, acompanhada de um plano de aplicabilidade futura dos fundamentos e práticas apresentados.

Somente após o pregão, é que a instituição contratada deverá: demonstrar qualificação educacional, científica e tecnológica; manter em funcionamento licenciatura plena nos cursos que habilitam para a docência das disciplinas ou áreas específicas; ter autorização/reconhecimento junto ao órgão competente; ter capacidade para produzir e/ou organizar e reproduzir o material pedagógico a ser utilizado e distribuído aos participantes, identificando os materiais produzidos especificamente para o curso com o logotipo da instituição e da SEE.

Anexar currículo documentado referente ao histórico de participação da instituição em programas de formação continuada, principalmente na rede pública; anexar currículo dos profissionais que atuarão nos cursos, todos pertencentes ao quadro de docentes da instituição, na seguinte conformidade: responsáveis pela organização e coordenação do curso, com comprovação de titulação mínima de mestre obtida em curso de pós-graduação reconhecido pela CAPES; docentes que efetivamente irão ministrá-lo, com comprovação de graduação em nível superior, mestrado ou doutorado na disciplina/área; possuir acervo da bibliografia de referência do curso em quantidade suficiente para ser disponibilizado para a consulta permanente dos participantes; manter atualizado site que disponibilize todas as informações relativas ao projeto desenvolvido, bem como os materiais gráficos nele utilizados.

Deverá, ainda, possuir infra-estrutura de apoio logístico que assegure: ambientes de aprendizagem compatíveis com as especificidades do curso; biblioteca, contendo os títulos da bibliografia de referência do curso, com número suficiente de exemplares para consulta permanente do participante; laboratório adequado à especificidade do curso a ser ministrado; auditório; equipamentos necessários ao desenvolvimento dos temas abordados, incluindo os recursos de multimídia; os materiais pedagógicos e de consumo exigidos para o desenvolvimento do curso; a distribuição dos materiais impressos a todos os participantes.

Também a confecção e a emissão dos certificados aos concluintes do curso, de acordo com o modelo definido pela CENP. O certificado de conclusão do curso será expedido pela instituição contratada, conforme modelo estabelecido pela Secretaria da Educação, aos participantes que comprovarem frequência mínima de 80% e avaliação satisfatória, em todos os módulos que compõem o curso (ANEXO I).

Registre-se que a avaliação da instituição abrangeu mais no enfoque quantitativo que qualitativo (ANEXO F). Foram tabuladas três questões que deveriam ser mencionadas em: M = MUITO BOM; B = BOM; R = RAZOÁVEL; I = INSATISFATÓRIO e A = ABAIXO DA CRITICA. Esclarece-se essas questões avaliam o desempenho do professor que ministra a aula, do próprio aluno (auto-avaliação) e organização geral do curso. A quarta questão pedia que, no verso da folha das questões mencionáveis, ocorresse um comentário sucinto a respeito do projeto TEIA DO SABER e que fossem colocadas sugestões para melhora do próprio curso.

È necessário dizer que assim que o relatório final foi entregue pela instituição contratada (ANEXO H) - atividades desenvolvidas em 2004 - à Diretoria Regional de Ensino de José Bonifácio, verificou-se a ausência de uma análise mais incisiva em relação às considerações dos professores visto que tais considerações foram, praticamente, desconsideradas.

Um outro problema ocorrido que causou a perplexidade dos professores, que fizeram o módulo Ler e Aprender, foi com o descaso e falta de cuidado da instituição contratada, pois o documento (ANEXO G) foi entregue em folhas “arrancadas” de cadernos e manuscritas.

Deve-se acrescentar que os conteúdos dos projetos se encontram sem condições de atuação para 2005 por falta de coerência, referências e clareza dos objetivos, justificativas etc., deixando evidente a total falta de orientações da Instituição aos docentes. Registre-se, portanto, a indignação dos professores com relação a instituição pela Diretoria de Ensino de José Bonifácio.

Entendeu-se ser relevante apresentar algumas considerações a respeito da certificação, por estar atrelada às noções de competência, já consideradas acima.

Para Lopes (2003) e Alexin (2003), existe, no Brasil, duas formas de certificação, organizadas de acordo com os distintos propósitos, público-alvo e grupos de interesse que as orientam. De um lado, a certificação regulamentada do ensino de diferentes níveis – fundamental, médio e superior, incluindo o ensino médio técnico, mas mantendo a dissociação entre certificação e formação profissional (a educação profissional básica); e, de outro lado, as medidas "alinhadas com as demandas do mercado de trabalho, interessadas no reconhecimento formal de competências adquiridas e acumuladas no exercício de trabalho", com a finalidade de aumentar a competitividade do sistema produtivo e/ou "organizar e valorizar o mercado de trabalho" (ALEXIN & LOPES, op.Cit., p. 3-4).

Dentro dessa lógica capitalista, Freitas (2003) aponta que a certificação de competências, novo conceito que orienta a formação profissional, condiciona o magistério à conclusão de curso em instituição credenciada e à avaliação para certificação de competências docentes. E esta fica atrelada à avaliação de desempenho dos alunos, por exemplo, o SAEB. Na concepção de Freitas isso situa a responsabilidade pela formação continuada no próprio professor que deve autogerir sua formação continuada, seu desenvolvimento profissional, em contraposição a uma concepção de formação continuada como direito profissional e dever do Estado. Ou seja, a concepção de certificação/exame/premiação leva à exclusão dos professores, e não a seu aprimoramento.

As competências, segundo (Ramos, 2001), caracterizadas como um conjunto de habilidades características de cada indivíduo, contrapõem-se, neste sentido, à dimensão conceitual de qualificação profissional e profissão, avalizadas pelo diploma e passam a estar no princípio da organização do trabalho, no lugar da qualificação/profissão. Enquanto o domínio de uma profissão, uma vez adquirido, não pode ser questionado (no máximo pode ser desenvolvido), as competências são apresentadas como propriedades instáveis dentro e fora do exercício do trabalho. Significa dizer que uma gestão fundada na competência

encerra a idéia de que um assalariado deve se submeter a uma validação permanente, dando, constantemente, provas de sua adequação ao posto, de seu direito a uma promoção ou a uma mobilidade promocional.

A lógica das competências individuais passa a conformar as subjetividades, via formação de professores, e a educação das novas gerações a fim de inseri-las, desde a mais tenra idade na lógica da competitividade, da adaptação individual aos processos sociais e ao desenvolvimento de suas competências para a empregabilidade ou laboralidade. Pelo exposto, deve-se dizer que é esse processo de regulação do trabalho, de habilidades, atitudes, modelos didáticos e capacidades dos professores, que vem orientando as diferentes ações no campo da formação.

Tais processos de certificação – por desempenho e por competência – foram implantados em outros países quando, pela redução do papel do Estado no financiamento da educação pública, tornou-se inviável a justa remuneração, pelo salário, do trabalho de todos os professores (Morduchowicz, 2002), e vieram acompanhados, nesses países (em especial, Chile, Canadá, Austrália), de outras medidas no campo da organização curricular e acadêmica dos processos de formação de professores.

Experiências nos EUA, no Canadá, entre outras, mostram que a preocupação com a avaliação de desempenho docente acompanha políticas de financiamento e subvenção a estabelecimentos privados, e maior controle da comunidade<sup>10</sup> sobre a escola, tal como no Chile.

Freitas, (2003) cita um recente artigo distribuído pela Internet por um grupo de formação de professores<sup>11</sup>, em que Fredric Litto, da Escola do Futuro da USP, relata um processo de reforma no estado de Nova York, em 1998, quando o Conselho Estadual de Educação aprovou uma série de medidas, visando à melhoria do ensino e da aprendizagem nas escolas públicas do estado. Essas medidas, segundo ele, "*tiveram o efeito de eliminar o monopólio das faculdades de educação e o poder corporativista dos sindicatos de professores do Estado*" e

---

<sup>10</sup> Sobre comunidade e controle, ver artigo de Sally Power e Geof Whitty, "Mercados educacionais e a comunidade", em *Educação e Sociedade* n. 84.

<sup>11</sup> Cf. o site <[www.grupos.com.br/forum/formacao-de-professores](http://www.grupos.com.br/forum/formacao-de-professores)>

permitiram "levar a sério a questão de como os professores são treinados e monitorados durante suas carreiras" (LITTO, 2003), (grifo nosso).

Entre as medidas consideradas positivas pelo autor, Freitas (2003) identifica algumas que apresentam razoável similaridade com os processos vivenciados a partir da promulgação da LDB, em 1996, tais como a Resolução nº 02/97 que trata da formação pedagógica para bacharéis; a retirada da formação de professores das faculdades de educação e, mais recentemente, o processo de certificação de professores, proposto pela Secretaria de Educação Infantil e Fundamental (SEIF) do MEC:

1. a eliminação da obrigatoriedade de diploma de licenciatura para exercer a profissão de professor no Estado; qualquer pessoa que possua diploma de graduação em qualquer matéria e que seja aprovada em exames sobre o conteúdo da matéria que pretende lecionar e sobre a teoria educacional pode ser professor;

2. qualquer faculdade de educação, cujos formandos consistentemente (abaixo de 80%) sejam reprovados em exames de proficiência profissional, será fechada;

3. a certificação de professores, hoje em caráter vitalício, a partir de setembro de 2000, será por apenas cinco anos, podendo ser renovada se o professor se submeter e for aprovado, em 175 horas de educação continuada, e se obtiver o título de mestrado profissionalizante (sem tese), no prazo de dois anos, (esta exigência, atualmente, é de cinco anos) após iniciar sua carreira; agora é mais fácil retirar a certificação de professores "por incompetência, omissão de responsabilidade profissional ou insubordinação" (LITTO, 2003).

A proposta enfatiza a utilização das novas tecnologias educacionais e a informática como caminhos para a superação dos problemas da formação de professores, evidenciando o quanto tais idéias, ainda, permeiam as opiniões leigas que são elevadas à categoria de dogma:

se houvesse no Brasil um aperto similar por parte da sociedade civil, acredito que as nossas faculdades de educação seriam responsabilizadas por enfatizarem excessivamente a reflexão em vez dos aspectos pragmáticos da sala de aula, por terem se omitido totalmente, nas últimas décadas, na introdução de tecnologia educacional e, mais recentemente, na informática na preparação de professores do futuro. Seria interessante ver quem daria a mais moderna preparação de docentes daqui em diante: faculdades, sindicatos ou outras organizações não tradicionalmente dedicadas a esta missão. (LITTO, 2003)

Convém ressaltar que a adoção do exame de certificação *de professores*, como única forma de avaliação do desempenho de professores (que efetivamente não é), evidencia o viés regulatório presente nas políticas do atual governo. Também as críticas ao modelo de premiação por desempenho nos processos de avaliação de professores, já vêm sendo enfatizadas por estudiosos da formação de professores, principalmente pelo caráter coletivo, solidário e partilhado de que se reveste o trabalho educativo e pedagógico de formação de nossa infância e juventude. Todo processo de avaliação/premiação das competências é sempre um processo de caráter exclusivamente individual e competitivo, e, por que não dizer, punitivo e intimidatório (Morduchowicz, 2002).

A concepção de aprimoramento pessoal, processo que tem na emulação seu valor como auto-superação, em processos parceiros e solidários, tal como ensinam os princípios da pedagogia progressista socialista (Manacorda, 1989), é substituída pela competitividade que carrega em si a necessidade de superar ao outro, de sobrepor-se, sempre individualmente, às adversidades próprias do trabalho; que adquire marcas singulares sob o capitalismo.

Uma primeira análise do PROGRAMA TEIA DO SABER permite identificar algumas das contradições postas para a atual gestão das políticas educacionais. A primeira delas é a manutenção da centralidade da avaliação nas políticas educacionais do atual governo, que vem direcionando a adoção de medidas de impacto, tais como o Exame Nacional de Certificação, e a Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação. Ao fazê-lo, reforçam as concepções equivocadas sobre as causas dos baixos índices de aprovação dos alunos nos exames nacionais, responsabilizando – mais uma vez – exclusivamente os professores pelo sucesso e/ou fracasso do desempenho dos estudantes da educação básica.

Outra marca das políticas educacionais atuais, denunciada por Freitas (2003), é a ausência sentida de uma política de formação inicial de professores, por parte do MEC, que rompa com as concepções e premissas postas pelo governo anterior. Toda a regulamentação anterior no âmbito da formação de professores, informada pelas concepções neoliberais das políticas anteriores – criação dos Institutos Superiores de Educação e dos cursos normais superiores (e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação em Nível Superior de Professores para a Educação Básica –, continua em vigor, nos mesmos moldes e com as mesmas concepções denunciadas pela área nos últimos oito anos.

A autora ainda destaca que o crescimento vertiginoso e desordenado do setor privado, e a crescente crise de inadimplência e esvaziamento de seus cursos de formação de professores contrasta com o processo de estagnação das IES públicas, assoladas pela redução dos recursos públicos para manutenção de suas atividades básicas, pela falta de professores, pelos baixos salários, e evidencia as condições restritivas para a definição de uma política de formação de professores, voltada para o aprimoramento e a melhoria da educação básica e da escola pública.

## CAPITULO II

### METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS

Considerando que o objetivo deste estudo é conhecer opinião dos professores da rede pública estadual da Diretoria de Ensino de José Bonifácio, sobre a contribuição efetiva do programa de formação continuada TEIA DO SABER (especificamente o curso Ler e Aprender), em relação a seu trabalho docente, optou-se por um estudo qualitativo de natureza interpretativa, visando mostrar a realidade subjetiva em seu ambiente natural, fonte direta dos dados, bem como aprofundar a temática relacionada ao desenvolvimento profissional docente.

Para Chizzotti (1991), as pesquisas de natureza qualitativa procuram mostrar que as relações sociais e interpessoais são complexas, contraditórias, originais e imprevisíveis. Segundo esse mesmo autor:

os pesquisadores que adotaram essa orientação se subtraíram à verificação das irregularidades para se dedicarem à análise dos significados que os indivíduos dão às suas ações, no meio ecológico em que constroem suas vidas e suas relações, à compreensão do sentido dos atos e das decisões dos atores sociais ou, então, dos vínculos indissociáveis das ações particulares com o contexto social em que estas se dão (CHIZZOTTI, 1991, p. 78).

Na concepção de Moreira (2002), o eixo da pesquisa qualitativa é a essência do fenômeno sendo que a percepção do indivíduo volta-se para a visão de mundo. Conforme o autor, na pesquisa qualitativa, os objetivos são descrever e entender o mundo como este se apresenta; ou seja, apresentar formas capazes de revelar os valores e opiniões que se traduzem em ações e não somente as que são declaradas, que representam, muitas vezes, o que se gostaria ou se acredita fazer, e não realmente o que se faz.

Convém ressaltar que em virtude dessas considerações, optou-se por uma abordagem qualitativa e também porque, consoante Minayo (2000), responde a questões muito particulares de uma realidade que não podem ser

quantificadas ou ter seus fenômenos reduzidos à operacionalização de variáveis somente, pois trabalha com um universo de significados, motivos, crenças, aspirações valores e atitudes. O que corresponde a um espaço mais profundo das relações e dos fenômenos.

Vale ratificar que foi de grande valia as considerações feita pela autora, sobretudo, por ter ajudado a compreender a distinção e as diferentes abordagens de cada forma de tratar o objeto de pesquisa. A abordagem quantitativa usa instrumentos que fornecem uma estrutura padronizada, limitando os dados coletados em respostas predeterminadas ou em categorias de análise. As experiências pessoais e outras variáveis importantes que descrevem os programas educacionais são colocadas em categorias padronizadas, ligadas a valores numéricos.

Em contraste com os dados quantitativos, os qualitativos procuram fornecer profundidade e detalhamento que emergem de citações e descrições cuidadosas, e a extensão desse detalhamento e aprofundamento dependerá da natureza e propósito de cada estudo em particular.

Segundo Minayo (2000) a diferença entre qualitativo-quantitativo está na natureza e não se opõem, ao contrário, complementam-se uma vez que a realidade abrangida por essas abordagens interagem dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia.

Deve-se esclarecer que essas afirmações não são colocadas de forma pacífica, visto que consideram uma postura teórica que se opõem a outra; por exemplo, o positivismo defende os métodos quantitativos para explicar a realidade que consiste em estruturas e instituições identificáveis, enquanto dados brutos e crenças e valores, por outro. Como se viu, busca-se uma análise da realidade objetiva, realizada por instrumentos padronizados e pretensamente neutros, cujas variáveis seriam precisas.

Cabe observar que, nessa pesquisa atentou-se para o sistema das relações que se constroem para o modo exterior ao sujeito, como também para as representações sociais que se traduzem o mundo dos significados – a abordagem dialética:

A dialética pensa a relação de quantidade como uma das qualidades dos fatos e fenômenos. Busca encontrar, na parte, a compreensão e a relação com o todo; e a interioridade e a exterioridade como constitutivas dos fenômenos... Desta forma, considera que o fenômeno ou processo social tem que ser entendido nas suas determinações e transformações dadas pelos sujeitos. Compreende uma relação intrínseca de oposição e complementaridade entre o mundo natural e social, entre o pensamento e a base material. Advoga-se também a necessidade de se trabalhar com a complexidade, com a especificidade e com as diferenciações que os problemas e/ou “objetos sociais” apresentam. (MINAYO, 2000, pg.25)

Para que os objetivos fossem atingidos, nesse estudo sobre o programa de formação docente TEIA DO SABER, definiu-se como técnica de coleta:

- a) Análise documental do Projeto básico das Ações Descentralizadas do Programa Teia do Saber;
- b) Entrevistas semi-estruturadas, para que possamos dar voz aos entrevistados, com o propósito de perceber a finalidade e contextualização do curso de capacitação e a necessidade pedagógica docente.

Convém dizer também que elegeu-se a entrevista como método de análise dessa pesquisa não só por representar uma das principais formas de coleta de dados, utilizadas nas pesquisas sociais Lüdke e André, (1986), mas porque entendeu-se que a entrevista não é uma conversa despreziosa e neutra, já que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focada Minayo (2000, p.57)

As entrevistas foram aplicadas aos docentes, cursando ou não o tanto o Projeto TEIA DO SABER, procurando-se criar uma “atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde”, o que é considerado pelas autoras (LÜDKE; ANDRÉ 1986), uma vantagem, pois, nesse tipo de entrevista semi-estruturada não há uma seqüência de questões rigidamente colocada ao entrevistado. Ou melhor dizendo, apresenta-se um esquema básico que é seguido de flexibilidade, o que propicia a discussão de um tema em clima favorável entre o entrevistador e entrevistado. Essa técnica possibilitou as correções e alterações que foram feitas ao longo da própria entrevista, facilitando, assim o fluxo de informações autênticas.

Para Triviños (1995), esse tipo de entrevista mantém a presença atuante e consciente do pesquisador e, ao mesmo tempo, permite a relevância na

situação do ator. Favorece, segundo o autor, não só as descrições dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e compreensão de sua totalidade tanto dentro de sua situação específica como de situações de dimensões maiores. Acrescenta-se, ainda, que a coleta de dados é a “teoria em ação”, que apóia a visão do pesquisador; ou seja, a entrevista semi-estruturada permite que se tenha resultados verdadeiramente valiosos se tivermos amplo domínio do enfoque em estudo e da teoria que orienta os passos.

Assim, considerando a direção tomada - os objetivos do estudo, a natureza da pesquisa e a técnica de coleta de dados – encaminhou-se a elaboração do roteiro de entrevista, privilegiando-se os seguintes direcionamentos:

- informações sobre a concepção do professor acerca da formação continuada;
- informações sobre a participação do professor no Projeto Teia do Saber;
- informações sobre o contexto escolar e a relevância da formação continuada - projeto Teia do Saber.

No roteiro de entrevista (ver Anexo A) constaram dois blocos de perguntas:

Bloco 1 - Desenvolvimento da formação continuada docente e o projeto TEIA DO SABER – LER E APRENDER.

Bloco 2 - O contexto escolar e o desenvolvimento profissional docente considerando o projeto TEIA DO SABER – LER E APRENDER.

Para a aplicação do roteiro em referência, procuramos respeitar os interesses dos professores entrevistados, suas opiniões e impressões, com estímulo e encaminhamento ao seu discurso.

Nos primeiros contatos com os professores, antes da realização das entrevistas, foi entregue a estes duas cartas (Anexo B e C) informando sobre os objetivos, encaminhamento do estudo e garantia de anonimato dos participantes, no termo de consentimento.

Durante o mês de março a junho de 2005, foram realizadas 22 (vinte e duas) entrevistas individuais, procurando captar, ao máximo a fala dos

participantes, assim como aproveitando todas as oportunidades apresentadas na tentativa de enriquecer os dados. As entrevistas não foram gravadas, pois alguns professores não se sentiram à vontade; então, optou-se por anotá-las.

Não foi determinado *a priori* o número de entrevistas, considerando os argumentos de Bogdan e Biklen (1994), visto que tais autores afirmam que "os investigadores qualitativos aferem a altura em que terminaram o estudo quando atingem aquilo que designam por "saturação de dados", o ponto da recolha de dados a partir do qual a aquisição da informação se torna redundante".

Decidiu-se por entrevistar professores que cursaram o projeto TEIA DO SABER, no ano de 2004, especificamente, o módulo LER e APRENDER, uma vez que esse apesar de ser um curso de formação continuada de Metodologias de Ensino da Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Médio, foi o único que permitiu a participação de outras disciplinas, o que proporcionou uma maior diversidade de área de conhecimentos. E, conseqüentemente, trouxe uma possibilidade ampla de analisar, perceber as considerações de uma gama maior de professores que não fossem somente da área do Ensino da Língua portuguesa. A organização modular do curso se deu em três etapas de 40 horas, totalizando 120 horas, realizadas aos sábados com uma carga horária de 8 horas.

Após o contato inicial com a equipe técnico-pedagógica das escolas selecionadas, foi estabelecido um clima de cooperação e confiança para o desenvolvimento do trabalho de pesquisa. O critério adotado para selecionar os professores que participariam da pesquisa foi a própria aceitação dos mesmos em querer participar; ou seja, apresentou-se o projeto de pesquisa e fez-se o convite. Durante o estudo, foram ouvidos, ao todo, 22 (vinte e dois) professores de um total dos 33 (trinta e três) que concluíram o curso.

Como já explicado anteriormente, as entrevistas seriam anotadas; no entanto, após o primeiro contato, ficou combinado, com cada um deles, que ela seria transcrita e devolvida ao respectivo entrevistado, para que efetuasse as complementações e/ou alterações que julgasse necessárias. Desse modo, procurou-se assegurar a validade dos dados pelos próprios participantes da pesquisa, que confirmaram o teor dos seus depoimentos.

O estudo englobou professores de várias disciplinas do ensino médio (ver Quadro I), homens e mulheres, em efetivo exercício de magistério, lecionando em escola pública para alunos do meio urbano e rural provenientes, em sua maioria, de grupos desprovidos de um poder econômico satisfatório.

Dos professores entrevistados, quatro declararam exercer um segundo ofício e constatamos que, de acordo com as declarações, um professor pode lecionar, concomitantemente, para diferentes etapas de ensino. As disciplinas nas quais os professores entrevistados atuam são: história, português, educação física, artes e ciências.

Caracterização dos professores (Quadro 1, a seguir). Visando garantir a não identificação dos participantes do estudo, utilizou-se uma numeração para cada um dos entrevistados (P1,P2,...P22), o que correspondente à ordem das entrevistas.

### QUADRO 1 - CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DO ESTUDO

Ordem da entrevista	Sexo	Idade (anos)	Tempo de Experiência na docência (anos)	Função ou Cargo	Situação profissional na SEE
P1	F	42	18	PROF <sup>a</sup> .	EFETIVO
P2	F	51	23	PROF <sup>a</sup> ./C	EFETIVO
P3	F	33	10	PROF <sup>a</sup> .	OFA
P4	F	26	03	PROF <sup>a</sup> .	OFA
P5	F	30	04	PROF <sup>a</sup> .	OFA
P6	M	28	05	PROF <sup>o</sup> .	EFETIVO
P7	F	44	19	PROF <sup>a</sup> .	EFETIVO
P8	F	40	15	PROF <sup>a</sup> .	EFETIVO
P9	F	34	03	PROF <sup>a</sup> .	OFA
P10	M	47	17	PROF <sup>o</sup> ./C	OFA
P11	F	34	04	PROF <sup>a</sup> .	EFETIVO
P12	F	49	18	PROF <sup>a</sup> .	EFETIVO
P13	F	25	01	PROF <sup>a</sup> .	OFA
P14	F	50	12	PROF <sup>a</sup> .	EFETIVO
P15	F	40	14	PROF <sup>a</sup> .	OFA
P16	F	46	13	PROF <sup>a</sup> .	OFA
P17	F	40	18	PROF <sup>a</sup> .	EFETIVO
P18	F	41	13	PROF <sup>a</sup> .	EFETIVO
P19	F	37	12	PROF <sup>a</sup> ./C	EFETIVO
P20	F	37	13	PROF <sup>a</sup> .	OFA
P21	F	40	15	V/DIREÇÃO	EFETIVO
P22	F	26	01	PROF <sup>a</sup> .	OFA

PROF<sup>a</sup>. – Professor(a)

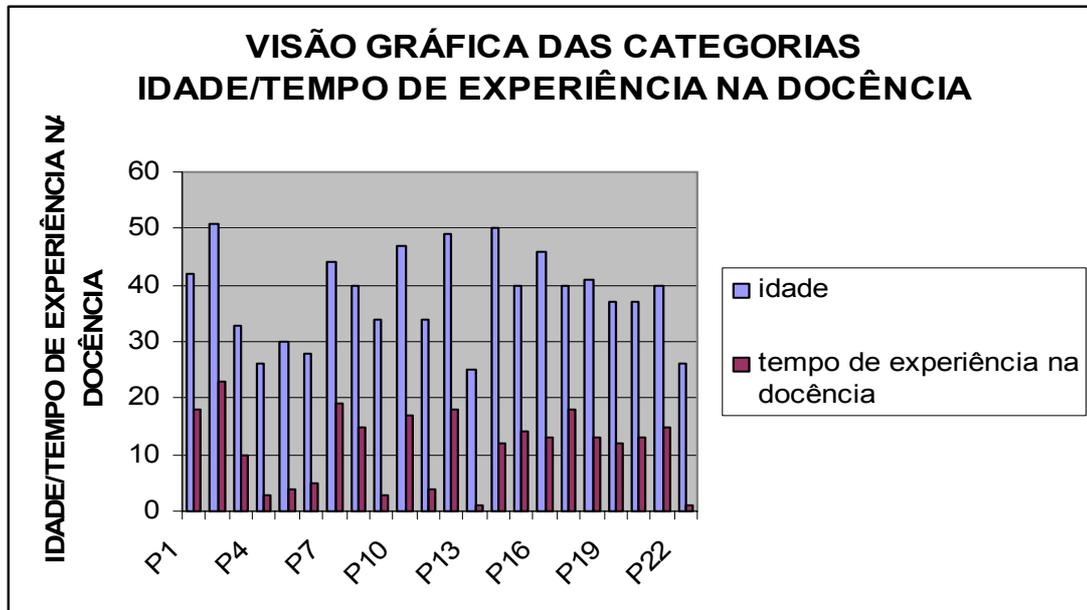
PROF<sup>o</sup>./C – Professor(a) coordenador

V/DIREÇÃO – Vice-Direção

OFA – Ocupante de Função Atividade

EFETIVO – Professor Admitido Mediante Concurso Público

GRÁFICO 1

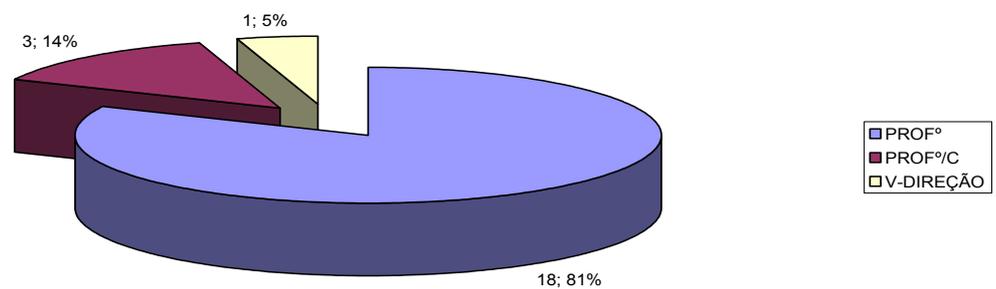


O QUADRO 1 e o GRÁFICO 1 mostram que, em relação a idade dos professores entrevistados, a média é de 38 anos em relação ao tempo de efetivo exercício, é em torno dos 9 anos, o que caracteriza um grupo experiente, em sua maioria, na função docente.

No QUADRO 1 omitiu-se a formação acadêmica dos participantes da entrevista porque essa caracterização poderia, de alguma forma, identificá-los, á que s mesmos optaram pelo sigilo sobre se expressarem intelectualmente, e não da participação da pesquisa. As disciplinas que tomaram parte desse estudo foram: Português 12 (doze), História 01 (um), Educação Física 01 (um), Educação Artística 05 (cinco), Biologia 03 (três).

## GRÁFICO 2

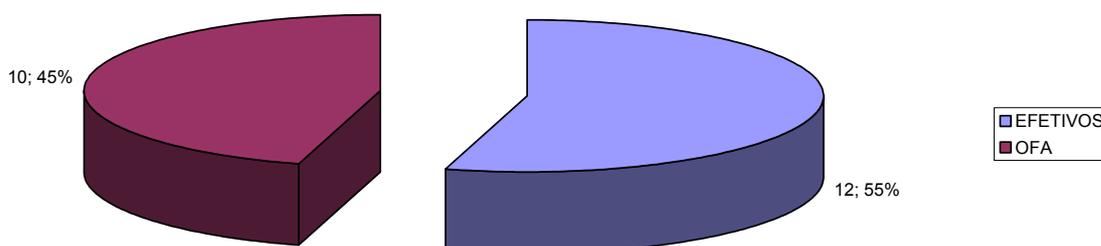
VISÃO GRÁFICA DAS CATEGORIAS PROFº/PROFºCV-DIREÇÃO



## QUADRO 2- NÚMERO DE SUJEITOS POR CATEGORIA

Categorias	Nº de sujeitos	%
Professor	18	81%
Professor Coordenador	03	14%
Vice-diretor	01	5%

O GRÁFICO 2 e O Quadro 3 revelam que os atores do grupo de estudo são caracterizados da seguinte forma: 81% exercem a função professores; 14% exercem a função de coordenadores pedagógicos e 5% na função de vice-direção. Não participaram desse grupo de pesquisa diretores, nem supervisores.

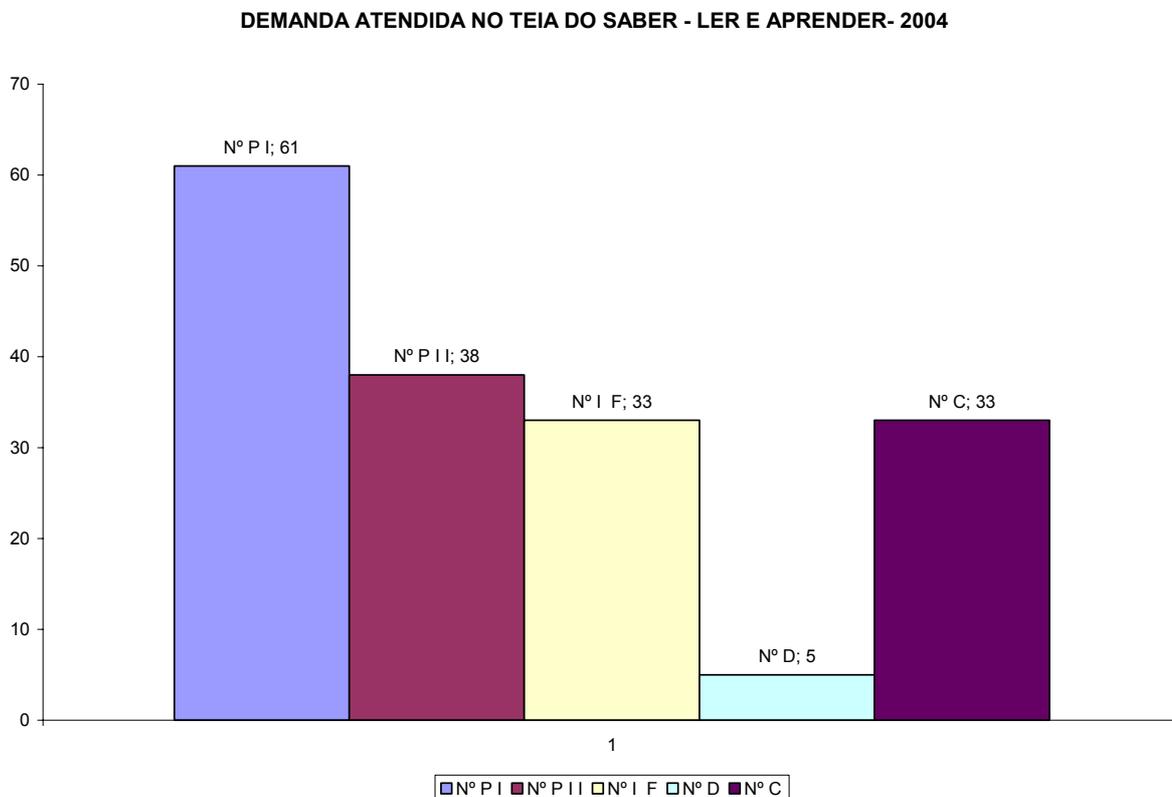
**GRÁFICO 3****VARIAÇÃO DA CATEGORIA EFETIVOS/OFA**

O GRÁFICO 3 revela que 55% do corpo docente participante desse trabalho foram aprovados em Concurso Público do Estado, e os demais trabalham em caráter temporário – OFA (ocupante de função atividade).

Dos professores entrevistados, apenas 03 (três) declararam ter pós-graduação *lato-sensu* e nenhum *stricto-sensu*.

As 22 (vinte e duas) entrevistas foram realizadas nas próprias dependências das unidades escolares, durante os HTPCs, atendendo à conveniência dos participantes. O tempo médio de cada entrevista foi de 40 minutos, sendo que o roteiro de questões foi seguido sem rigidez excessiva. Desta forma, a abordagem era alterada, conforme as idéias expressas pelos entrevistados, sem, contudo, desviar-se das questões que norteavam o estudo.

## GRÁFICO 4



No GRÁFICO 4, verificar-se que no início de 2004 quando as inscrições foram abertas para o Teia do Saber, em relação ao ano anterior, houve muita desistência com as seguintes justificativas dos professores: não aceitação do termo de responsabilidade – ANEXO D; escolha e posse de muitos professores para outras D.Es e dificuldade de locomoção (transporte) para a instituição de Ensino Superior pertencente a jurisdição de José Bonifácio; falta de benefícios na progressão funcional dos docentes.

Inicialmente havia 61 professores interessados (NºPI) em cursar o Teia do Saber, mas somente 38 interessados se inscreveram (NºPII) e assinaram o termo de adesão – anexo D. Cinco dos professores desistiram do curso (NºD) e somente 33 concluíram o curso (NºC) dos quais somente 22 participaram do nosso estudo.

As entrevistas foram analisadas mediante categorias abstraídas da leitura/estudo dos dados coletados, após a leitura inicial das 264 páginas das

entrevistas (cada questão foi anotada em folha separada para facilitar o estudo das mesmas).

Para chegar até as categorias retiradas dos dados, num primeiro momento, recortaram-se as entrevistas, agrupando-as em pergunta a pergunta. Após esse recorte, as perguntas e respostas foram separadas de acordo com os seus significados ou significação próxima, marcando a frequência que ocorriam, para posterior classificação das unidades separadas, tema por tema em unidades de significados. Depois desse procedimento, foi efetuada a análise das unidades, tendo em vista a convergência e divergência dos dados.

Cabe ressaltar que o processo de organização e análise dos dados coletados, tratando-se de pesquisa qualitativa, é bastante complexo. Segundo Cunha (1989):

é necessário que o pesquisador tenha uma visão global do objetivo pesquisado e do contexto que o circunda, sem, entretanto, perder as peculiaridades e aspectos particulares que podem, muitas vezes, enriquecer a compreensão do fenômeno (p. 57).

## **CAPÍTULO III**

### **DESVENDANDO A TEIA DO SABER**

Deve-se esclarece-se que houve uma opção pela apresentação dos dados de forma descritiva, assim Omo, quantificou-se apenas quando se percebeu a necessidade de caracterizar os sujeitos, ou quando tal quantificação apresentou alguma relevância para a compreensão do fenômeno. Centraram-se os esforços em prol da transcendência da simples descrição de dados, buscando acrescentar a análise ao assunto focado.

Considerando-se os objetivos propostos e a aproximação dos dados obtidos, formaram-se 2 (duas) categorias, a saber: a) Formação Continuada: concepções o TEIA DO SABER e b) Articulações; desarticulações do TEIA DO SABER.

### **3.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA: CONCEPÇÕES EM CONSTRUÇÃO E O PROGRAMA TEIA DO SABER**

Levando-se em conta a formação continuada docente, observou-se que todos os professores entrevistados já haviam participado de pelo menos, em média, de quatro cursos de formação. Quando se indagou quais as expectativas dos professores e os “porquês” de ingressarem no programa de formação continuada, as respostas começaram a chamar a atenção:

A formação é mais onde o professor procurar ler livros ou algum outro instrumento que pode atualizá-lo. Tem que ter todo tipo de conteúdo para o dia-a-dia, troca de experiências, capacidade de analisar seu próprio processo de aprendizagem, estabelecer estratégias para sanar dificuldades. (P 6)

No meu ponto de vista a formação continuada precisa ter metodologias novas e interessantes para serem aplicadas em sala de aula com mais objetividade. Entendermos a posição do aluno é importante para estar preparado para educar. (P 3)

Estar participando do TEIA DO SABER é um privilégio porque vou aprender novas metodologias. E isso é importante porque isso ajuda na hora de ensinar meu aluno. E o meu aluno precisa estar preparado para enfrentar a vida e trabalhar. (P19)

A necessidade de inserir, em suas práticas, novas metodologias expressas nas falas parece demonstrar que as utilizadas pelos respondentes não dão conta de atender às situações que surgem em sala de aula.

Interessante perceber a concepção de educação, permeada no discurso dos professores, com mais ênfase na fala de P19, em defesa da temática das competências, cujas políticas educativas brasileiras têm incorporado esse modelo, acriticamente ou recontextualizado.

Na concepção de Dias (1998), essa incorporação se deu com base nas reformas educativas, em curso, nos diferentes países, (re)aproxima a área da educação e da formação de professores do trabalho material, relação

abandonada pela produção teórica na área educacional na década de 1990; no entanto, essa aproximação se efetiva do ponto de vista perverso do capital.

A primeira medida de política nessa direção se dá com a Parecer nº 115/99 do CNE, que regulamenta os institutos superiores de educação, instituições de caráter técnico-profissional, fato que permite que se identifique já que a adoção da pedagogia das competências como a "pedagogia oficial", uma vez que ela se materializa entre o professorado não valendo-se dos avanços teóricos, práticos, políticos, no campo da pedagogia e da educação, mas com base nas exigências dos organismos oficiais promotores da reforma educativa nos diferentes países, visando à adequação da educação e da escola às transformações no âmbito do trabalho produtivo.

Cumprir observar que o discurso dos professores demonstram que compreendem sua formação continuada atrelada a essa lógica capitalista; ou seja, uma formação continuada com ênfase em conteúdos que preparem os alunos para responder à demanda mercadológica:

Nesse curso do TEIA DO SABER aprendi muitas coisas que não aprendi em outros cursos. Por exemplo a trabalhar com o computador. Quem não sabe trabalhar com a informática não tem chances de encontrar emprego bom. Os alunos e professores precisam aprender.  
(P17)

Pretende-se lembrar algumas considerações citadas anteriormente, e, no que tange à finalidade e objetivos do PROJETO TEIA DO SABER, porque os mesmos reforçam a lógica do mercado ao exigir novas competências para ensinar; redefinição dos conteúdos voltados para satisfazer as necessidades “dos alunos” sob a ótica capitalista; ou melhor, usar a educação para garantir mão-de-obra qualificada, e não as reais necessidades da formação do indivíduo, que tramitam por outro viés. São elas: uso de novas metodologias voltadas para práticas inovadoras e para atender às necessidades de aprendizagem das crianças e jovens, explicitadas pelos indicadores de desempenho; desenvolvimento de competências para a utilização de novas tecnologias a serviço da aprendizagem; desenvolvimento de competências que qualifiquem para o enfrentamento das contradições do cotidiano, favorecendo o processo de socialização dos alunos, a edificação de valores éticos, solidários e de respeito ao

outro, que auxiliam o aluno na construção de seu projeto de vida, com a finalidade de levar os professores a novos conhecimentos e novas técnicas de ensino.

Mais alguns discursos reveladores:

Acredito que, o governo está investindo nos professores para nos tornarmos competentes em nosso ofício de mestre. Em todos esses anos de magistério, nunca fiz tantos cursos como nos últimos anos. (P2)

Quero aprender novas técnicas para ensinar os alunos. Um jeito de fazer os alunos a gostarem de estudar mais. De aprenderem de forma mais rápida. Gostaria que o curso me mostrasse a forma mais certa de ministrar minhas aulas. (P9)

Associando-se as duas falas, percebe-se eu o “ofício do mestre” obedece a alguns padrões e que , portanto, a aquisição de “técnicas” bastaria para conseguir a “forma certa de ministrar aulas” para que os alunos possam aprender “de forma mais rápida”.

Nota-se que os contextos social e cultural, assim como as características biológicas dos indivíduos não foram considerados pelos sujeitos. Então, indaga-se: o programa de capacitação continuada está partindo dessa leitura?

As considerações dos entrevistados levam às (considerações) de Mello (1999), nas quais identificam-se indícios da estreita vinculação entre as propostas para a formação de professores, e as exigências postas pela reforma educativa da educação básica e pelos sistemas de avaliação em desenvolvimento:

Os professores não são necessários para qualquer projeto pedagógico, mas para aqueles que vão trabalhar de acordo com as diretrizes estabelecidas na lei, promovendo a constituição das competências definidas nas diferentes instâncias de normatização e recomendação legal e pedagógica, para ensinar e fazer aprender os conteúdos que melhor podem ancorar a constituição dessas competências. Os modelos de instituições de formação docente que interessam ao país são, portanto, aqueles que propiciam ou facilitam a construção de um perfil de profissional adequado para essa tarefa (MELLO, 1999, p. 10)

A impressão que se tem é que essas necessidades presentes nas diretrizes de formação do professor parecem contribuir para a lógica neoliberal de que os hábitos necessários à formação dos educandos devem ser construídos

desde a educação básica, que passa a ser responsável pela qualificação para o trabalho na nova forma de acumulação do capital. Daí se origina todo o empenho em reformular o currículo dos cursos de formação dos professores, buscando novos espaços de formação, tendo o paradigma das competências como referência principal para a organização/reorganização técnica desses cursos ,afirmando-se, desta forma, as novas “tarefas” dos professores:

Pra mim fazer o curso de formação continuada é procurar sanar as minhas falhas como professor. Não sei tudo. Tenho grande dificuldade com as leituras pedagógicas. Também não sobra dinheiro pra investir em livros. Mas me sinto culpado por não comprar e não ler mais. Acho que da pra fazer uma economia. Mas sabe como é... sou arrimo de família.  
(P 10)

Outro aspecto que merece destaque é a ênfase na individualização e responsabilização dos professores pela própria formação e pelo aprimoramento profissional. Cabe aqui as considerações de Freire (1996) que alerta sobre a importância de ter sempre claro que faz parte do poder ideológico dominante a inculcar, nos dominados, a responsabilidade por sua situação. Segundo o autor os professores não percebem o jogo de poder que permeia o curso de formação continuada. Em sua maioria, os docentes mantiveram um discurso reprodutor da lógica do mercado, que é a alienação da realidade pedagógica que se instala em sua prática docente, reforçada pela política pública da formação continuada. Esse falseamento da realidade é desumano. Também, aponta-se e entende-se que a superação, a mudança dessa condição pode implicar na dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação (Freire, op. Cit.) no curso de Formação Continuada.

Mais revelações docentes:

Métodos e técnicas é o que precisamos para nossa prática pedagógica. Não temos tempo a perder, acho que o curso deve ir direto ao ponto das nossas necessidades. (P21).

É muito bom fazer o curso, assim, adquire competência para trabalhar. Aprender a passar os conteúdos, os saberes para os meus alunos de forma bastante eficiente. (P16).

Aprendi que a técnica, a tecnologia está ligada na educação levando os conteúdos de forma mais diversificada na maneira de entender o que o jovem espera para a vida. É preciso promover um ensino humanizado e prazeroso, resgatando a inovação em aprender e a transformação da nossa prática pedagógica. (P17)

Estou cansada do que falam nesses cursos. Reafirmam que a postura do professor como comunicador e parceiro atuante na descoberta do saber e que ter uma postura investigativa se torna de suma importância para o desenvolvimento educacional. Não somos filósofos, pesquisadores ou mestres, somos apenas professores. (P 12)

Os professores que nos deram as aulas, em sua maioria, afirmam que o que nós precisamos e de algumas técnicas eficientes para que a aula deslanche. Acho que eles estão certos. Eu preciso mesmo. (P 22)

O discurso dos professores nos leva ao encontro das denúncias de Santiago (2000), que diz que a predominância do enfoque tecnicista na formação profissional dos educadores, e a lacuna dos fundamentos sócio-filosóficos numa abordagem crítica da educação são resultantes da política de formação de professores instalada no país a partir de 1964, e reforçada com a criação do AI-5. Pois, essa política, impedia que professores “não” banidos da universidade incluíssem, no ensino, conteúdos que permitissem uma formação crítica e aprendizagens significativas.

Se ser professor (a) é um processo permanente, no caso dos que cursaram a licenciatura após 1970, onde e incluem os entrevistados, conforme Quadro I, além de uma urgência, era uma tarefa árdua para aquele (as) que procuravam os caminhos da formação "pelo avesso"; isto é, os que procuravam o distanciamento entre a base tecnicista e o conteúdo formador, e o exercício da criticidade em direção a uma prática pedagógica crítica. Até porque como afirma o próprio Freire:

a transformação não é só uma questão de métodos e técnicas. Se a educação libertadora fosse somente uma questão de métodos, então o problema seria mudar algumas metodologias tradicionais por outras mais modernas. Mas não é esse o problema. A questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade. (FREIRE, 1987,p.48).

Fica explícito que o discurso docente reforça a política educacional vigente quando secundariza a qualificação profissional, privilegiando os aspectos

técnicos e metodológicos do trabalho, reforça as análises que têm sido feitas por estudiosos em nosso país, e nega a construção da identidade do professor como intelectual e pesquisador da educação, atributos reservados apenas àqueles que atuam no ensino superior. (ANFOPE, 1998)

Outro conjunto de depoimentos para serem analisados:

O professor precisa aprender a ver e a descrever o mundo com clareza e consciência para passar aos seus alunos a busca perfeita do conhecimento e aprendizado. É importante para mim, também, o certificado. Conta ponto. Me ajuda na classificação geral. (P 22)

É importante estar no curso me ajuda pedagogicamente e financeiramente, já que conta pro bônus. Tem coisas que não aprendi na faculdade e acho que o curso de formação tem que ajudar a gente nisso. (P 15)

Na verdade o que me interessa é o certificado. Parece que conta ponto pro bônus e para contagem de pontos na classificação geral. (P 18)

Eu imaginava que em 2004 o curso seria diferente mas, foi um repeteco de 2003. O importante é que vou pegar o certificado. Vou ter o certificado de dois anos seguidos. Isso é muito bom, o meu diretor diz que é importante ter, quanto mais certificados melhor. Somos mais valorizados quando fazemos os cursos de formação. O curso TEIA DO SABER mais valor ainda. (P 12)

Pela análise das falas, percebe-se uma preocupação dos professores com sua colocação do “ranking” educacional, que é reforçada pela adoção do exame de certificação de professores, como única forma de avaliação do desempenho do professorado (que efetivamente não é); evidencia o viés regulatório presente nas políticas do atual governo. Esses discursos refletem o modelo de premiação por desempenho nos processos de avaliação de professores e concorda-se com Morduchowicz (2002), quando diz que processo de avaliação/premiação das competências é sempre um processo de caráter, exclusivamente, individual e competitivo, e, por que não dizer, punitivo.

A concepção de aprimoramento pessoal, processo que tem na emulação seu valor como auto-superação, em processos parceiros e solidários,

tal como nos ensinam os princípios da pedagogia progressista socialista (Manacorda, 1989), é substituída pela competitividade que carrega em si a necessidade de superar o outro, de sobrepor-se, sempre individualmente, às adversidades próprias do trabalho, que adquire marcas singulares sob o capitalismo.

Resgatando a posição apresentada na primeira análise do PROGRAMA TEIA DO SABER, pretende-se reforçar a contradição posta para a atual gestão das políticas educacionais, ou seja, a manutenção da centralidade da avaliação nas políticas educacionais do atual governo, que vem direcionando a adoção de medidas de impacto, tais como o Exame Nacional de Certificação e a Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação. Ao fazê-lo, reforçam as concepções equivocadas sobre as causas dos baixos índices de aprovação dos alunos nos exames nacionais, responsabilizando, mais uma vez, exclusivamente os professores pelo sucesso e/ou fracasso do desempenho dos estudantes da educação básica. Tomou-se como exemplo a natureza das ações formativas do PROGRAMA DE FORMAÇÃO TEIA DO SABER:

O Programa de Formação Teia do Saber será desenvolvido em dois níveis de ações: aquelas desencadeadas no nível central, pelas equipes de órgãos da SEE, e aquelas organizadas no nível regional, pelas equipes das Diretorias de Ensino, ambas diretamente e/ou com parcerias, **conforme as prioridades detectadas a partir de informações obtidas pela SEE. Essas informações serão coletadas ouvindo os usuários por meio da Central de Atendimento e de pesquisas de opinião, e analisando os índices de promoção e evasão da rede escolar, bem como os obtidos graças a avaliações externas, como SARESp, SAEB e ENEM.** Nesses dois níveis poderão ser desenvolvidas ações com temáticas, abrangência, duração, sistemática e alcance variados. (SÃO PAULO, 2003, p.28) (grifo nosso)

Tanto o SARESP quanto o SAEB e o ENEM são hoje referências para o Sistema Estadual de Educação de São Paulo pautar o seu Programa de Formação Continuada, na medida em que oferecem dados que apontam para os pontos críticos do desempenho da aprendizagem da grande maioria das crianças e jovens que freqüentam a escola pública. (SÃO PAULO, 2003, p.30)

Voltando às falas dos professores, verificou-se que ele compreende a mesma lógica valorativa do processo de contratação da Instituição capacitada, quando a qualidade da capacitação é substituída pelo valor cobrado pela mesma Instituição.

É interessante perceber o discurso dos professores à respeito da avaliação externa que direciona as ações formativas do PROGRAMA TEIA DO SABER:

Uma das coisas que considerei importante é que o curso está ligado à avaliação do SARESp. Acho que conteúdos direcionados para a melhoria do resultado do SARESp vai valorizar a qualidade do ensino e do professor. Porque **se o aluno vai mal no SARESp, a culpa é nossa.** (P 17) (grifo nosso)

O conteúdo do PROGRAMA TEIA DO SABER baseado nos resultados do SARESp faz com que eu me sinta incentivado a participar do curso, pois vai me capacitar para melhorar o desempenho da minha escola na colocação do ESTADO. (P 6)

Para Freitas (2004), a avaliação externa, em todos os níveis de ensino, está sob a lógica da competitividade entre as organizações ou entre os professores, em que a qualidade é produto da própria competição e não uma construção coletiva, valendo-se de indicadores legitimados socialmente pelos atores. E dá um exemplo da cidade de São Paulo, em que a aprovação do aluno, ao final de um ciclo, chega a ser definida não pelo professor, mas por uma avaliação externa, numa clara expropriação dos resultados do trabalho do professor.

Diante disso, têm-se a impressão de que, em sua maioria, os professores reproduzem o discurso do Estado sem ter condições de uma análise crítica e parecem estar acostumados a terem como uma verdade absoluta e correta os conteúdos disseminados nos cursos que fazem na rede pública.

De acordo com Nóvoa (2002), é fundamental que os professores tenham clareza das concepções de formação continuada, para que, à luz de uma teoria explicativa e conceitualizadora da sua prática cotidiana, possam elaborar um pensamento próprio para uma ação coletiva.

Nesse mesmo eixo de pensamento Imbernón (2000) defende que a formação continuada docente para superar a capacidade profissional, não se esgota na formação técnica, mas deve alcançar terreno fértil em uma formação com base na reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas

atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho.

Convém ressaltar que a orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos. Isso supõe que a formação permanente deve abandonar o conceito obsoleto de atualização científica, didática e psicopedagógica do professor para adotar um conceito de formação, que consiste em descobrir, construir, fundamentar, revisar, inovar, construir a teoria; ou seja, a formação como estímulo crítico ante práticas profissionais, como a hierarquia, o sexismo, a proletarização, o individualismo, o pouco prestígio etc., e práticas sociais, como a exclusão, a intolerância etc.

De acordo com Porto (2000), a formação não se conclui não se conclui, mas cada instante abre possibilidades para novos momentos de formação, assumindo um caráter de recomeço/renovação (inovação) da realidade pessoal e profissional, tornando-se a prática, então, a mediadora da produção do conhecimento ancorado/mobilizado na experiência de vida do professor e em sua identidade, construindo-se, com base nesse entendimento, uma prática interativa e dialógica entre o individual e o coletivo. Altera-se, portanto, a perspectiva da formação: o fazer, entendido como uma atividade alheia à experiência e ao conhecimento do professor, cede lugar ao saber fazer reflexivo, entendido como auto-formação, percurso que ocorre na indissociabilidade teoria/prática, condição fundante da construção de novos conhecimentos e de novas práticas - reflexivas, inovadoras, autônomas. Autonomia em que as Políticas Educacionais da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo parecem não estarem interessadas, pois trazem, em seu discurso, alguns imperativos a respeito da formação continuada:

as ações do Programa Teia do Saber devem ser organizadas a partir de iniciativas das instâncias centrais ou regionais (Diretorias de Ensino - DEs) da Secretaria da Educação e se realizar de forma centralizada ou descentralizada, buscando atender às necessidades de aperfeiçoamento, atualização, graduação e pós-graduação de profissionais que atuam em qualquer instância ou inter-instâncias, sejam elas locais ou de toda a rede. Essas ações, com seus múltiplos escopos e origens, devem ser criteriosamente articuladas para garantir a coerência e a sinergia necessárias ao avanço e enriquecimento dos processos de criação e transformação coletivos" [...] Nesse contexto, as Diretorias de Ensino assumem papel relevante pois, embora na cadeia SEE - DE - Escola - Comunidade cada instância possua atribuições específicas no que tange à implementação da política educacional, é do

entendimento da Secretaria que as Diretorias de Ensino, atuando coordenadas pelo conjunto das instâncias centrais, devam se constituir em pontos de referência para todas as ações, em especial as de formação continuada. É papel da DE, portanto, exercer com responsabilidade a incumbência que tem, assegurando a realização dos princípios educacionais comuns e, desse modo, **evitar que a autonomia das escolas a distancie desses princípios**” (SÃO PAULO, p.17, 2003) (grifo nosso)

Mais à frente, na página 26: nas Ações de Formação continuada da Política Educacional da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo de 2003, a qual é referência bibliográfica para o concurso de Diretor do Estado que acontecerá, ainda neste ano de 2006, e poderá ser encontrada no site: <<http://www.educacao.sp.gov.br>>, determina que o:

Programa de Formação Teia do Saber, a ser implementado a partir deste ano, representa uma estratégia eficiente de consolidação e articulação das ações que vêm sendo desencadeadas pela SEE com o intuito de assegurar a construção de uma escola solidária, inclusiva e competente em sua tarefa de promover e assegurar, além do acesso e permanência, a melhoria contínua da aprendizagem, por meio do desenvolvimento de habilidades e competências cognitivas... As ações formativas, centradas no aluno e na sua aprendizagem, enfatizam o desenvolvimento de habilidades e competências a partir de uma ação docente que considera a realidade do aluno e seu cotidiano, problematizando e contextualizando as atividades, valendo-se de projetos temáticos multi e/ou interdisciplinares. As questões que serão tratadas nessas ações estarão voltadas à gestão escolar e pedagógica, questões, portanto, substantivas para a melhoria da aprendizagem. Enfim, voltadas para os gargalos da aprendizagem” (p.26 e 27) grifo nosso

ao longo do processo de escolarização básica, estão hoje particularmente atentos aos dados e às informações que apontam para **o desempenho dos alunos em relação ao desenvolvimento das competências e habilidades cognitivas, necessárias à inserção e à participação deles na vida social, cultural e econômica.**(SÃO PAULO, 2003, p. 30)

Convém esclarecer que a expressão “desenvolvimento de competências”, ao longo da história do currículo, está associada à atuação em situações concretas ou da experiência profissional e pode vir a resultar no esvaziamento do espaço do conteúdo dos diferentes conhecimentos em favor do saber técnico de *como* desenvolver a atividade de ensino na escola, com base na valorização do desempenho, do resultado e da eficiência (APPLE, 1995 Apud LOPES, 2003). Mesmo reconhecendo a singularidade do trabalho do professor, a

formação defendida pelo documento volta a ser entendida como um processo de treinamento, no qual, mais que dominar conhecimentos teóricos, importa que o professor saiba aplicar esse conhecimento em situações concretas, na prática, com a máxima de que "isso se aprende a fazer fazendo".

Em consonância com o observado, pode-se dizer que o modelo de competências na formação profissional de professores, parece atender à construção de um novo modelo de docente, mais facilmente controlado na produção de seu trabalho e intensificado nas diversas atividades que se apresentam para a escola e, especialmente, para o professor. Isso quer dizer que na proposta de avaliação das competências, em um sistema nacional de certificação materializa-se o controle da formação e do exercício profissional.

Já no PROGRAMA TEIA DO SABER, em seus documentos oficiais, o caráter projetado é o de um professor a quem muito se cobra individualmente na prática, seja na responsabilidade pelo desempenho dos seus alunos, seja no desempenho de sua escola, ou mesmo no seu desempenho particular, embora o discurso aponte para a construção de um trabalho coletivo, criativo, autônomo e singular.

Na próxima categoria, serão analisadas as contribuições dessas atividades para a prática pedagógica, ou seja, o trabalho docente, segundo a percepção dos professores entrevistados.

### 3.2 ARTICULAÇÕES E DESARTICULAÇÕES DO PROGRAMA TEIA DO SABER

Em relação às respostas obtidas sobre a importância do PROGRAMA TEIA DO SABER, apenas 8 dos professores entrevistados 36% afirmaram que as atividades desenvolvidas nas aulas do curso contribuíram significativamente para o seu trabalho docente.

Os entrevistados argumentaram a esse respeito:

O curso teia do saber tem contribuído muito. Aprendi a importância de diversos recursos didáticos e que um método diferenciado de trabalho faz a diferença no mundo moderno, tornando as aulas mais dinâmicas e menos cansativas para nossos alunos. E a aula sendo menos cansativa os alunos ficam mais disciplinados, fazem menos bagunça. Se eu pudesse fazer uma escala qualitativa... Bem, de alguma forma contribuem. Você sempre aprende alguma coisa, seja o que o professor falou ou um novo conteúdo a ser passado ao aluno. (P6)

Nos momentos das aulas tivemos alguns aspectos muito bom no sentido de amenizar as atividades em classe entre o professor e o aluno. Portanto, tivemos muita técnica boa para a prática pedagógica. Se tenho uma boa prática pedagógica consigo manter a ordem na sala de aula, coisa rara nos dias de hoje. (P4)

Eu aprendi várias dinâmicas para depois aplicar nas várias turmas, depois vejo o que funciona, o que facilitou, o que deu certo. Tivemos aulas gratificantes aprendi que devo ensinar com amor e o uso do lúdico na sala de aula. Educar é amor. Tudo isso contribui. (P3)

Percebemos nesses discursos uma confirmação de uma formação continuada, dirigida à lógica das políticas públicas em que os focos dos conteúdos estão voltados para os “gargalos” da aprendizagem do aluno. Não se contesta se um curso de formação continuada tem conteúdos voltados para a aprendizagem dos alunos; mas questiona-se a ênfase que se dá a esses conteúdos que reforçam os professores como executores de tarefas pedagógicas.

Dando continuidade à análise das falas, observa-se que a maioria dos professores afirmaram que não há contribuição para o seu trabalho em tais atividades, pois:

Os cursos atualmente estão mais voltados para a sensibilização do professor, não para o conteúdo. São mais holísticos que questionáveis. (P15)

os cursos voltados para a formação do professor, como TEIA DO SABER deixam a desejar. É só discurso vazio, não tem nada a ver com a realidade da sala de aula. (P18)

O curso TEIA DO SABER não tem muito conteúdo interessante, não supre a deficiência da graduação, e não traz informações úteis para a sala de aula. (P21)

De acordo com o observado nas falas, fica evidente que o PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO TEIA DO SABER não atendeu às suas expectativas. Os professores deixam clara sua insatisfação, visto que aquilo que "aprendem no curso" não se adapta à realidade de seu cotidiano. Nesse sentido, torna-se oportuno registrar o que Behrens (1996) considera como uma "nova perspectiva na capacitação docente": a iniciativa de formação voltada para a resolução de problemas reais, surgidos dentro do espaço escolar, com a ajuda dos professores, num trabalho coletivo e caracterizado pela ruptura com o individualismo pedagógico, por uma análise científica da prática e um "profissionalismo aberto", num processo a ser desenvolvido na própria escola.

Em relação ao seu interesse em participar de atividades constantes de atividades de desenvolvimento profissional docente, todos os professores afirmaram que possuem grande interesse, reforçando que participariam de tudo o que é ofertado pelas instâncias formadoras se tivessem tempo, disponibilidade financeira e incentivo por parte da escola, o que se pode destacar nas seguintes afirmativas:

Tenho muito interesse, mas as condições financeiras não permitem no momento. (P8)

Eu tenho o maior interesse, quer dizer, eu gostaria. Se fosse possível e eu tivesse acesso. Todos os professores têm, até para subir de nível. Mas o que dificulta é a parte financeira para se deslocar todo dia. (P 19)

A gente percebe que interesse todos têm. O que dificulta é a escola liberar e a falta de tempo. Falta tempo até para consultar a Internet. (P1)

Ao serem indagados sobre se as atividades de desenvolvimento profissional docente poderiam ser desenvolvidas no horário de trabalho e na escola, 20 (vinte) professores entrevistados argumentaram que essas atividades do PROGRAMA TEIA DO SABER poderiam, sim, ser desenvolvidas na escola e em horário de trabalho. Alguns não demonstraram clareza de como isso poderia ser operacionalizado, mas a grande maioria ponderou que o horário disponibilizado para a hora-atividade poderia ser utilizado para formação continuada dos professores e que esse horário poderia ser ampliado sem prejuízo salarial. Alguns professores levantaram a possibilidade de realizar atividades de desenvolvimento profissional docente em horário de contra-turno, designado pela Secretaria de Estado da Educação.

Se houve algum critério de seleção, adotado pela escola, para que os professores pudessem ser liberados para o curso de formação continuada, por exemplo, o PROGRAMA TEIA DO SABER, foram obtidas várias respostas.

Nas escolas pesquisadas, não são adotados quaisquer critérios, justos ou não, que venham de alguma forma regulamentar a saída de professores para alguma atividade de formação contínua. Percebe-se uma grande desorganização das escolas nesse aspecto, o que é corroborado pela fala dos professores:

Critérios? Não tem nenhum. O que existe é que quando um professor vai fazer um curso, ele tem que deixar atividades para os alunos para que eles não fiquem sem aulas. (P7)

Não tem critério nenhum. (P5)

Eu não era a queridinha do meu diretor, descobri que ia ter o TEIA DO SABER no último dia de inscrição, quase perdi. (P13)

É interessante observar que, em relação a essa indagação, uma boa parte das respostas dos professores, revelou um desinteresse por parte dos mesmos em relação à sua formação, contraditoriamente às respostas dos entrevistados em relação ao interesse demonstrado em participar de atividades

de desenvolvimento profissional analisado anteriormente.

Nesse contexto, é significativo ressaltar o que três professores afirmaram:

Se houvesse interesse de todos a escola liberaria, porque o retorno seria para a escola e para os alunos. (P3)

Eu acho que o critério maior é o interesse do professor e acho ainda que o professor não tem tido interesse algum. (P13)

Inicialmente, eu acho assim. São selecionados aqueles que são ligados, que têm interesse de participar, e que é a minoria mesmo. (P 11)

Pelo que foi percebido durante as entrevistas, são poucos os professores que solicitam, formalmente, à direção da escola para fazer cursos. Ficou evidente que, nas raras vezes em que tal acontece, a solicitação está voltada para a necessidade individual e para a área de conhecimento específico de cada professor. Observe-se como referência para o exposto um trecho da entrevista de P19: "No meu caso, que sou da área de xxxxxxxxx é assim: quando tem um curso dessa área e desde que tenha certificado, então solicito para a direção da escola". Dessa maneira, pode-se afirmar que além da instituição escolar não definir quaisquer critérios norteadores para a formação continuada dos professores, a preocupação desses com seu desenvolvimento profissional ainda é modesta e pensada mais em razão da necessidade de progressão na carreira e de interesse funcional.

Nesse sentido, enfatiza-se que os professores quando participam de cursos, estão buscando certificação ou titulação, e não a melhoria da qualidade de seu trabalho.

Contudo, a formação continuada de professores não deve ser confundida com simples ações de formação pontuais e desarticuladas, alheias ao contexto escolar. Essa formação não deve ser apenas uma maneira para obtenção de "certificados", "títulos" ou "diplomas", que venham a permitir uma progressão na carreira docente, nem pode ser vista "de forma passível pelo professor, na perspectiva de colecionar certificados de presença" (JESUS, 2002).

O autor em questão complementa que essa passividade existirá se a formação continuada for concebida como um mero apêndice e atualização da formação inicial, através de um "catálogo de ações de formação" igual para todos os professores e independente de suas necessidades.

A esse propósito, a reflexão de Nóvoa (2002), apresenta-se especialmente pertinente:

Ora, o que está em causa na formação contínua de professores não é apenas o aperfeiçoamento, a qualificação ou progressão na carreira docente; a vários títulos, joga-se também aqui a possibilidade de uma mudança educativa coerente e inovadora (p. 61-62).

Segundo Perrenoud (1993), existe uma parte dos professores que não sente necessidade de formação continuada, uma vez que possuem uma concepção ultrapassada da profissão, julgando que "o saber - fazer pedagógico é uma questão de dom ou experiência" (p. 199), o que os faz acreditar que nada têm a aprender. Esse autor propõe a formação continuada como "um processo clínico que deveria ser privilegiado desde o início da formação inicial" (p. 150), isto é, um fazer e refazer contínuo que conduzem à interação entre teoria e prática.

Ainda, nessa perspectiva, vale destacar o que afirma Hernández (1998), em relação a algumas atitudes dos professores diante de sua formação:

Os professores possuem uma perspectiva funcional (o que se aprende deve servir para algo) na formação profissional. Isso faz com que a maior parte dos conhecimentos que os docentes recebem nos cursos de formação, embora possam estar mais ou menos legitimados academicamente, ao não serem produzidos nem legitimados pela prática docente, passam a ter pouca relevância na sua aprendizagem (p. 12).

Portanto, em relação aos dados analisados, permite-se confirmar o que já havia sido detectado e destacado: a) a maioria dos professores confunde desenvolvimento profissional com obtenção de certificados; b) uma grande parte dos professores demonstram frustração e desinteresse em participar de qualquer atividade de formação continuada, e tem-se, como exemplo, o PROGRAMA TEIA DO SABER; c) Os professores têm uma perspectiva apenas funcional em relação às atividades de formação continuada. É importante observar que nos relatos dos

professores participantes deste estudo são feitas citações, direta ou indiretamente, às políticas públicas de capacitação docente. Destaca-se, ainda, que a escola não é citada pelos professores como espaço de formação continuada.

A verbalização que os professores entrevistados fizeram sobre o contexto escolar e o desenvolvimento profissional docente, ou seja, sobre a articulação e as desarticulações do PROGRAMA TEIA DO SABER constituiu-se em um aspecto importante deste estudo. Torna-se conveniente lembrar que os dados foram obtidos através de entrevista semi-estruturada, o que possibilitou que cada entrevistado pudesse compor sua resposta de maneira própria. Quando indagados sobre se a escola se articula de maneira a garantir que o professor repasse aos colegas e alunos os conteúdos apreendidos nas atividades de desenvolvimento profissional docente, torna-se um dado comum a afirmação de que essa preocupação por parte da instituição escolar não existe. As respostas também conduzem à conclusão que, na escola, o professor é visto como objeto e não como sujeito de sua formação, participante de um projeto pedagógico consistente e pertinente, com objetivos bem definidos que se quer atingir. Da mesma forma, das respostas analisadas, depreende-se que os professores assumem, em seu ambiente de trabalho, condutas e hábitos em que predominam o individualismo e a privacidade, com tendência à burocratização, como ilustram os relatos a seguir:

Ninguém nunca me perguntou nada do que fiz, se valeria para mais alguém. Já que ninguém se interessa, fica só para mim. (P 18)

Não há interesse por todos em ouvir o que aprendemos no curso. (P 20)

Bem, eu trouxe material para a escola. Só que faltou quorum (risos). Alguns professores que me ouviram não se interessaram, não eram da área. De alguma maneira foi repassado. (P 12)

Não. Alguns professores parecem que não querem abrir seu leque, parece que querem que fique só para si. (P 6)

Os professores que não participam do TEIA DO SABER não se interessaram sobre o que aprendi. Fizem o maior pouco caso. Aí fico sem graça, me fecho e fica só pra mim. Nem meu coordenador se interessou. (P 14)

Como ilustrado nos relatos acima, o cotidiano dos professores é marcado por vivências individualizadas da profissão, sem qualquer referência a uma dimensão coletiva de trabalho ou à necessidade de conceber práticas que não atendam somente aspectos pessoais e organizacionais, mas que possam, de alguma forma, contribuir para a dimensão coletiva da profissão docente.

Segundo Nóvoa (2002), tradicionalmente os professores moveram-se entre um extremo "individualismo" na ação pedagógica e modelos típicos de "funcionários de Estado". Para o autor, em nossos dias, essas são maneiras atrofiadas de encarar a profissão, sendo uma necessidade urgente a descoberta de novos sentidos para a idéia de "coletivo" na profissão docente.

O cotidiano dos professores parece ser marcado pelo individualismo e a escola não contribui para o trabalho coletivo, para a consolidação de um projeto pedagógico da escola.

A esse respeito, os entrevistados alegam, em seus relatos, que o fato de a instituição escolar não se articular de forma a garantir uma perspectiva colaborativa, entre os professores, deve-se à falta de tempo e ao próprio sistema educacional. Referindo-se a essas questões, os entrevistados assim se manifestaram:

A escola até procura se articular. O problema é o tempo. É porque o tempo é só aula. É a falta de tempo devido o programa que tem que ser desenvolvido durante o ano. (P 1)

É o sistema. O próprio sistema não fortalece, não estimula a própria condição de vida do professor. O professor tem uma visão egoísta, pois quando faz alguma coisa, faz sozinho. É complicado. O que dificulta também é que vários professores trabalham em outras escolas e isto dificulta ainda mais o repasse. Ele não tem tempo nem de pensar sobre isso, nem sobre o que faz no dia-a-dia. (P 15)

Esses relatos vêm ao encontro a afirmação de Demo (2002):

Infelizmente, é mister reconhecer que nossos professores, sobretudo por uma origem formativa clamorosamente deficitária, mas igualmente por um exercício profissional que os consome por todos os lados, não estudam nem se atualizam adequadamente. Isso é também usado pelo sistema para rebaixar as condições de trabalho (p. 49).

Segundo Sacristán (2002), o sistema educacional é complexo, mantendo relações específicas com o sistema social e com uma realidade histórica aliada a uma realidade institucional e pedagógica, que vão formar uma "cultura pedagógica", composta de variadas formas de pensamento, comportamentos, relações de autoridade, maneiras de entender o conhecimento, interesses de grupos e individuais, expectativas, crenças e visões ideológicas contraditórias, que se mantêm em equilíbrio ténue, permeado de tensões e conflitos. Para esse autor, o professor que trabalha não é o que reflete, pois não tem tempo sequer para "refletir sobre sua própria prática".

Portanto, a concretização de atitudes colaborativas entre os professores, em relação à sua formação, encontra obstáculos, de acordo com as opiniões já citadas. Tais obstáculos parecem advir das atitudes de resistência a mudanças por parte dos professores e da burocratização do sistema, conforme já descrito anteriormente.

Küenzer, (2002), considera que a formação continuada dos professores tem sido norteada pela lógica da fragmentação. Nessa perspectiva, professores e pedagogos, ao serem retirados do ambiente escolar para fazer cursos por área de conhecimento ou por temas específicos, retornam ao seu trabalho cotidiano "sem a preocupação ou mesmo a possibilidade concreta de intervenção para além de sua prática, o que acontece geralmente, até por efeito da inércia e da desmotivação" (p. 71).

Portanto, as respostas obtidas levam à constatação que a situação mais comum na escola é a de que o professor não faz parte de grupos colaborativos, mas coloca-se em posição de isolamento, do trabalho solitário, como já citado anteriormente. E parece que o PROGRAMA TEIA DO SABER acaba reforçando essas ações isoladas. Nesse sentido, vale destacar o que afirmou o entrevistado:

Até percebo que existe tentativa, acontece de forma muito pequena. Mas tudo isso não acontece devido ao programa proposto pelo Estado, o grande número de aulas. Os temas do curso TEIA DO SABER é fragmentado fica difícil pra gente passar para os colegas, não tem continuidade. Acabamos nos perdendo. Seria necessário desenvolver os temas do curso de forma diferente. Se não o fruto disso é trabalho solitário. (P 10)

Imbernón (2000) afirma que a formação continuada do professor deverá acontecer mediante processos em que se verifique o abandono do individualismo, com uma pré-disposição para uma revisão crítica da prática educativa e busca do significado das ações, compartilhadas com toda a equipe docente. O espaço pertinente da formação contínua já não é do professor individual, mas sim, do professor em todas as suas dimensões coletivas, profissionais, organizacionais, histórica, política etc. A formação concebe-se como uma intervenção educativa e é solidária dos desafios de mudanças das escolas e dos professores (Nóvoa, 1992).

Cabe, então, reafirmar que formação continuada e prática pedagógica são atividades convergentes, intercomunicativas, integrando-se aquela ao cotidiano dos professores e das escolas, intervindo e sendo passível de intervenção, transformando e transformando-se, num processo permanente e renovador de autoformação (Porto, 2000).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando-se em conta o objetivo proposto para a realização deste trabalho de pesquisa, é bom lembrar que a discussão sobre a formação continuada de professores e as políticas educacionais não são preocupações apenas do Brasil, mas pelo elenco de estudiosos que deram fundamentação, sobretudo, no primeiro capítulo, o mesmo ocorre em inúmeros países.

É do conhecimento de todos que o aprender contínuo deve, além de acrescentar algo à experiência do professor, inseri-lo num corpo profissional e numa organização escolar, porque é preciso que o mesmo tenha pensamento e práticas críticas autônomas; ou melhor, essa formação continuada deve representar um trabalho coletivo que dependa da reflexão e da experiência do mesmo como instrumentos permanentes de análise.

Deve-se dizer, ainda, que a evolução acelerada da tecnologia, das ciências, enfim, a globalização exige uma atualização contínua dos saberes, não adiantando o professor confiar só naquilo que aprendeu na graduação, porque se assim o fizer, estará em desacordo com a educação exigida pela lógica de mercado. Afinal, ele “deve atender às necessidades e exigências sociais”.

Não se pode perder de vista que, desde então, os organismos internacionais passaram a determinar também as metas que os países deveriam atingir quanto à educação para que esta pudesse contribuir para o crescimento econômico e diminuição da pobreza. E qual será o propósito dessa preocupação? Diminuir a pobreza para se ter uma gama maior de consumidores em educação?

Fica, então, claro que as reformas internacionais são as diretrizes das reformas educacionais no Brasil, cujos propósitos estão dirigidos ao crescimento econômico, e, para isso, é preciso alinhar a escola à empresa, assim como, os conteúdos ensinados, de acordo com as exigências do mercado.

Diante do exposto, não resta a menor dúvida de que o cenário da globalização impõe novos requerimentos de qualificação profissional, incluindo-se

a formação de professores.

Outro reforço de que as reformas educacionais ganham caráter internacional é a difusão de uma concepção de "educação ao longo da vida", assentada nos quatro pilares básicos: aprender a viver junto; aprender a conhecer; aprender a fazer e aprender a ser, tratados pelo Relatório para UNESCO (1999) da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.

Cabe dizer, ainda, que a política de reformulação da escola pelo MEC tem objetivado adaptar os currículos aos novos modelos que definem os novos perfis profissionais. Não se esquecendo que, nos cursos de formação docente, com a finalidade de ajustar esse profissional aos novos padrões econômicos e às exigências mercadológicas tem sido grande as modificações ocorridas tanto no âmbito nacional quanto internacional.

A sensação que se tem é que o curso de graduação passa a ser entendido como o espaço apenas de formação inicial e que cabe ao recém-formado a responsabilidade de atualizar-se perante as rápidas mudanças que ocorrem no mundo moderno.

Assim, a universidade parece identificar-se apenas com o ensino e com a formação de profissionais para o mercado de trabalho, dando a impressão de distanciamento entre ensino e pesquisa.

Neste sentido, deve-se dizer que se faz aqui uma referência aos cursos que formam professores, aligeirados e de baixo custo, cujo objetivo principal é só o de oferecer um diploma de ensino superior. Observando, ainda, que a LDB, em seu Artigo 62, diz que a formação de docentes para educação básica deverá ser feita em cursos de nível superior; não especificando, portanto, a universidade como a principal responsável, mas deixa em aberto; isto é, desde que seja reconhecida como nível superior, qualquer uma serve.

O que se vê é a corrida para cursos, a maioria, da iniciativa privada, que vem se proliferando, e muitos com qualidade duvidosa.

Não se pode esquecer que todas as mudanças verificadas no mundo levaram o empresariado a pensar nas competências necessárias para o

trabalhador. O mesmo ocorreu, em muitos países; em que a relação conhecimento-competência passam a ser o centro das reformas curriculares, salientando-se os cursos de formação de professores; inclusive, no Brasil, essa formação orienta-se pelos novos referencias manifestados no Parecer 009/2001, destacando-se, sobremaneira as novas competências que esse profissional deve ter. Melhor dizendo, essas mudanças são indispensáveis à formação de profissionais qualificados que atendam às exigências provindas da internacionalização da economia.

Neste sentido, deve-se dizer que as características colocadas (MEC/CNE, 2001, p.4) e que são exigidas estão/explicitamente, reveladas também no discurso do PROGRAMA TEIA DO SABER em suas finalidades e objetivos (p. 10 e 26).

Em virtude dessas considerações, deve-se dizer que não se pretendeu ir contra a competência leitora ou da escrita, mas mostrar que, nas políticas de formação, são deixadas de lado as diferentes dimensões da formação dos educadores, a concepção de formação sócio-histórica, em toda sua plenitude, nos aspectos: cognitivo , ético, político, científico, cultural, lúdico e estético.

Compreende-se também que o magistério é uma profissão complexa que requer dos professores competências nos planos social-político-pedagógico. Devido a isso, entende-se e concorda-se com o programa TEIA DO SABER quando este busca a formação dos professores, no ambiente universitário, que se considera o lugar ideal para a formação dos mesmos, faltando, porém, autonomia para que os professores possam articular ensino, pesquisa e extensão, para que ocorra a possibilidade de formação de um profissional que compreenda as contradições de uma sociedade dividida em classes e a possibilidade de surgimento de ações concretas para a sua superação.

Outro fator que se coloca é a certificação de competências que condiciona o magistério à conclusão de cursos em instituição credenciada e à avaliação para certificação de competências docentes, ficando esta atrelada à avaliação de desempenho dos alunos ( SARESP, SAEB, ENEM).

Desse modo, percebe-se que isso situa a responsabilidade pela

formação continuada no próprio professor em contraposição a uma concepção de formação continuada, como direito profissional e dever do Estado. Tem-se, então, que a concepção de certificação/exame/premiação não leva o professor ao aprimoramento, mas a sua exclusão. Lembrando também que o processo de avaliação/premiação das competências acaba sendo de caráter exclusivamente individual e competitivo, diferente dos princípios da pedagogia progressista nos quais a concepção de aprimoramento pessoal tem no estímulo seu valor como auto-superação, em processos parceiros e solidários.

Portanto, ao analisar o PROGRAMA TEIA DO SABER, entende -se que o momento atual é promissor para a retomada das discussões sobre os fins da educação, trazendo para o debate a questão dos projetos históricos e do futuro que queremos construir hoje para nosso povo, lidando com as contradições próprias dos processos educativos, o que inclui a discussão sobre os conteúdos da formação e os conteúdos escolares, superando a concepção de instrução que predomina no espaço escolar e que ainda vem sendo reforçada pela política do governo. Entre essas concepções está o conceito de base comum nacional, e a defesa do caráter sócio-histórico na formação dos educadores, centrada na concepção das múltiplas dimensões da formação humana: cognitiva, ética, política, científica, cultural, lúdica e estética.

Pensar, portanto, uma política de formação de professores requer a superação das condições atuais de produção da formação do magistério, avançando para formas superiores na formação dos educadores, de profissionais da educação básica, considerando os princípios construídos historicamente. Esse entender transcende os ideários do PROGRAMA TEIA DO SABER que parece reforçar uma perspectiva reprodutivista em que os professores são considerados como meros executores de tarefas burocráticas para alimentar a nefasta lógica capitalista. Ou seja, tem-se um PROGRAMA na ótica economicista e mercadológica, presente na atual reestruturação produtiva do capitalismo, cujo desafio essencial da educação consiste na capacitação da mão-de-obra e na requalificação dos trabalhadores, para satisfazer as exigências do sistema produtivo e formar o consumidor exigente e sofisticado para um mercado diversificado, sofisticado e competitivo. Trata-se, portanto, de preparar trabalhadores/consumidores para os novos estilos de consumo e de vida

moderna. O cidadão/professor eficiente e competente, nessa ótica, é aquele capaz de consumir com eficiência e sofisticação e de competir com seus talentos e habilidades no mercado de trabalho.

Por isso, no campo da formação continuada, existe um projeto de elevação da qualidade de ensino nos sistemas educativos (e nas escolas), com o objetivo de garantir as condições de promoção da competência, competitividade, da eficiência e da produtividade demandadas e exigidas pelo mercado.

Para Libâneo (2005) No âmbito dos sistemas de ensino e das escolas, procura-se reproduzir a lógica da competição e as regras do mercado, com a formação de um mercado educacional. Busca-se a eficiência pedagógica por meio da instalação de uma pedagogia da concorrência, da eficiência e dos resultados (da produtividade). Essa pedagogia tem sido levada a efeito, em geral, mediante:

a) a adoção de mecanismos de flexibilização e de diversificação dos sistemas de ensino e das escolas;

b) a atenção à eficiência, à qualidade, ao desempenho e às necessidades básicas da aprendizagem;

c) a avaliação constante dos resultados (do desempenho) obtidos pelos alunos, resultados esses que comprovam a atuação eficaz e de qualidade do trabalho desenvolvido na escola;

d) o estabelecimento de rankings dos sistemas de ensino e das escolas públicas ou privadas, que são classificadas/ desclassificadas;

e) a criação de condições para que se possa aumentar a competição entre escolas e encorajar os pais a participar da vida escolar e escolher entre várias escolas;

f) a ênfase sobre a gestão e a organização escolar, com a adoção de programas gerenciais de qualidade total;

g) a valorização de algumas disciplinas - Matemática e Ciências -, por causa da competitividade tecnológica mundial, que tende a privilegia-las;

As transformações gerais da sociedade atual apontam a inevitabilidade de compreender o País no contexto da globalização, da revolução tecnológica e da ideologia de livre mercado (neoliberalismo). A globalização é uma tendência internacional do capitalismo que, com o projeto neoliberal, impõe aos países periféricos a economia de mercado global sem restrições, a competição ilimitada e a minimização do Estado na área econômica e social. O resultado mais perverso desse empreendimento tem sido o crescimento do desemprego e da exclusão social.

O campo da formação de professores está exigindo, há décadas, a definição de uma política global de formação e valorização do magistério, que contemple igualmente a formação inicial, condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada. Mas está exigindo também firmeza e clareza quanto aos limites e às possibilidades das propostas alternativas na sociedade atual, e quanto à impossibilidade de desenvolvimento de uma formação de caráter emancipador no interior de um sistema profundamente desigual e excludente, nos marcos do capitalismo. Entender esses limites evita que possamos cair na armadilha das soluções fáceis, ágeis e de "menor custo" que caracterizam, via de regra, as iniciativas no âmbito da educação e particularmente da formação, a esse exemplo, temos o PROGRAMA TEIA DO SABER quando considera a contratação das instituições no âmbito exclusivamente financeiro e traz guardada na "manga da camisa" as definições dos conteúdos para os cursos, sob a ótica da técnica, do mercado, da globalização, enfim do capital. Ou seja, as orientações gerais do PROGRAMA TEIA DO SABER, como vimos, obedecem às necessidades postas pela reforma educativa para a educação básica em decorrência das transformações no campo produtivo e das novas configurações no desenvolvimento do capitalismo. As opções do País devem basear-se em várias instâncias da sociedade civil e do Estado. O controle do Estado pela sociedade civil organizada torna-se fundamental para o estabelecimento de um projeto nacional de desenvolvimento econômico e social autônomo e solidário. É preciso definir claramente o papel do Estado e recuperar seu poder de ação em áreas que interessem a toda a sociedade, de modo que não permaneçam à mercê dos organismos financeiros internacionais e das entidades supranacionais (LIBANÊO, 2005, p.115).

Diante da globalização econômica, da transformação dos meios de produção e do avanço acelerado da ciência e da tecnologia, a educação escolar precisa oferecer respostas concretas à sociedade, formando quadros profissionais para o desenvolvimento e para a geração de riqueza que sejam capazes, também, de participar criticamente desse processo. Em relação às tarefas dos sistemas de ensino, mais uma vez há que reconhecer a urgência da elevação científica, cultural e técnica da população, mediante a universalização efetiva da escolarização básica e a melhoria da qualidade de ensino.

Conclui-se dessas considerações que os eixos norteadores das ações não significam a supervalorização da competitividade, do individualismo, da liberdade excessiva, da qualidade econômica e da eficiência para poucos e a exclusão da maioria, mas o incremento da solidariedade social, da igualdade, da democracia e da qualidade social. Apresenta-se, assim, a enorme tarefa de integrar e desenvolver o Brasil em uma economia global competitiva, sem perder a soberania, sem sacrificar sua cultura, seus valores, sem marginalizar os pobres. Ou seja, o grande desafio é o de incluir, nos padrões de vida digna, os milhões de indivíduos excluídos e sem condições básicas para se constituírem cidadãos participantes de uma sociedade em permanente mutação.

Vivencia-se, assim, pelas políticas de formação, concepções que, pela desresponsabilização do Estado do financiamento público, pela individualização das responsabilidades sobre os professores, pela centralidade da noção de certificação de competências nos documentos orientadores da formação de professores, revelam um processo de flexibilização do trabalho docente em contraposição à profissionalização do magistério, condição para uma educação emancipadora das novas gerações.

Vai se configurando, portanto, uma política de formação de professores que tem na certificação de competências e na avaliação sua centralidade. É preciso que se recoloca, em questão, as construções históricas dos educadores na luta pela formação de qualidade e por uma política global de formação dos profissionais da educação e de valorização do magistério. Mais uma vez, afirma-se não ser contra as necessidades atuais da educação, do mundo, do trabalho, porém questionamos as formas impositivas apresentadas e cobradas dos

docentes. Acredita-se que é possível furar este bloqueio nefasto que é disseminado no curso de formação continuada, no caso, do PROGRAMA TEIA DO SABER, uma vez que, chama-se a responsabilidade social das universidades que acabam participando do pregão. Ou seja, participar do pregão pode não significar o reforçar a lógica das políticas públicas, considerando que não são as universidades que as estabeleceram. Podem, portanto superar a lógica nefasta do capitalismo e não reproduzir os interesses da mesma. Participar do pregão não os obriga a fazer uma proposta desarticulada com a qualidade, com uma formação docente voltada para técnicas, etc. Recomenda-se que as universidades sejam protagonistas de um processo de mudança, ainda que contraditoriamente participem de um processo que tem raízes numa lógica de uma política pública voltada para alienação, possam definir uma política pública de formação crítica. Não sugerimos o boicote ao PROGRAMA TEIA DO SABER, mas sim a possibilidade de chamada a responsabilidade, a assumir a prerrogativa uma política pública de formação crítica que transcenda a lógica do mercado e não se subordinem a essa lógica.

Pensar, portanto, uma política de formação de professores requer a superação das condições atuais de produção da formação do magistério, avançando para formas superiores na formação dos educadores, de profissionais da educação básica, recuperando nossas concepções históricas de formação dos educadores, avançando para novas formas de organização e desenvolvimento dos espaços de formação de professores para um novo tempo e uma outra escola fundados em um projeto histórico social emancipador.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003.
- AGUILAR VILLANUEVA, Luis F. Estudio introductorio. In: \_\_\_\_\_. *La Hechura de las Políticas: Antologias de Políticas Públicas*. México: Ed. Porrúa, 1996, p. 15-84.
- ALEXIM, J.C.; LOPES, C.L. *A certificação profissional revisitada*. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 3, p. 3-15, set./dez. 2003.
- ALLISON, Grahlan T. Modelos conceptuales y la crisis de los misiles cubanos. In: \_\_\_\_\_. *La Hechura de las Políticas: Antologias de Políticas Públicas*. México: Ed. Porrúa, 1996, p. 119-200.
- ANDRÉ, Marli. *A pesquisa sobre formação de professores no Brasil*. In: CANDAU, Vera Maria (Org) *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- APPLE, Michael. W. *Trabalho docente e textos: economia política e de relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 49-71, set. 2002. (Políticas Públicas para a Educação: olhares diversos sobre o período de 1995 a 2002).
- BEHRENS, Marilda Aparecida. *A Formação Continuada de Professores e a Prática pedagógica*. Curitiba: Champagnat, 1996.
- BERMAN, Paul. El estudio de la macro y micro-implementación. In: AGUILAR VILLANUEVA, Luis F. (org.). *La Implementación de las Políticas*. México: Ed. Porrúa, 1996, p. 281-317.
- BOKDAN, Robert, BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto, 1994.

BRASIL/CONGRESSO NACIONAL (1988). Constituição da República Federativa do Brasil.

\_\_\_\_\_ (1996). *Lei 9.394/96*. Estabelece as Diretrizes e bases da Educação Nacional.

\_\_\_\_\_ *Decreto 2603 de 19/08/1997*. Brasília: MEC, 1997.

\_\_\_\_\_ MEC/SEF - *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, volume I, 1997.

\_\_\_\_\_ (1996). *Lei nº. 9.424/96*. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

\_\_\_\_\_ MEC/CNE (2001). *Parecer nº. 009/2001*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília.

\_\_\_\_\_ MEC/CNE (1999). *Parecer nº 115/99*. Diretrizes gerais para os Institutos Superiores de Educação . Brasília

\_\_\_\_\_ Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): fundamentação teórico-metodológica*. Brasília : MEC/INEP, 2005.

BRZEZINSKI, Iria. *A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9394/96- possibilidade e perplexidades*. In: *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. Iria Brzezinski (org.) São Paulo. Cortez, 2002.

CASTRO, Jorge Abrahão de. Federalismo e gasto público com educação no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, vol. 79, n. 192, p. 92-100, 1999.

CATANI, A. M. ; OLIVEIRA, J. F. & DOURADO, L. F. *Mudanças no Mundo do Trabalho e Reforma Curricular dos Cursos de Graduação no Brasil*. In: Reunião Anual da ANPEd, XXIII, Caxambu(MG), Set./2000. Anais. Caxambu(MG): Microservice, 2000. CD-Rom.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *A educação básica no Brasil. Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 169-201, set. 2002. (Políticas Públicas para a Educação: olhares diversos sobre o período de 1995 a 2002).

DAMIS, Olga Teixeira. *Formação Pedagógica do Profissional da educação no Brasil: Uma perspectiva de análise*. In: VEIGA, Ilma Passos A.; AMARAL, Ana Lucia (orgs.) *Formação de professores: Políticas e debates*. Campinas: Papirus, 2003

DAVIES, Nicholas. *Plano Nacional de Educação: muito discurso, nenhum recurso*. In: TEIXEIRA, Lucia Helena G. (org.). *LDB e PNE: Desdobramentos na política educacional brasileira*. São Bernardo do Campo: UMESP, 2002. 143 p. (Cadernos Anpae; Ano 1, n.º 1, agosto de 2002)

\_\_\_\_\_. *O FUNDEF e o orçamento da educação: desvendando a caixa preta*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. (Coleção polêmicas do nosso tempo, n. 64)

DEMO, Pedro. *Dialética e qualidade política*. In: Haguette, T.M.F. (org). *Diáletica hoje*. Petrópolis: Vozes, 1990.

\_\_\_\_\_. *Professor e o seu direito de estudar*. In: SHICUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete S. Bomura (orgs.) *Reflexões sobre a formação de professores*. Campinas: Papirus, 2002.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena Galvão Frem. *O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção do algoz incompetente*. Cadernos CEDES, Campinas, v.14, nº44, abr 1998.

*ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE*, 8., Belo Horizonte, 1996. *Documento final*. Disponível em [www.lite.fae.unicamp.br/grupos/formac/docanfope/capaencon8.htm](http://www.lite.fae.unicamp.br/grupos/formac/docanfope/capaencon8.htm)  
Acesso em: nov. 2005.

\_\_\_\_\_. 9. Campinas, 1998. *Documento final*. Disponível em [www.lite.fae.unicamp.br/grupos/formac/docanfope/capa.html](http://www.lite.fae.unicamp.br/grupos/formac/docanfope/capa.html). Acesso em nov. 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Luiz C. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, N. (Org.). *Formação de professores: pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, 1992a.

\_\_\_\_\_. *Em Direção a uma Política para a formação de Professores*. Em Aberto, Brasília, Ano XII, Nº 54, p. 2-23, Abr.-Jun./1992b.

\_\_\_\_\_. *A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação*. Educação & Sociedade, Campinas, vol.25, no.86, Apr. 2004.

FREITAS, Helena C.L. A formação dos profissionais da educação básica em nível superior: desafios para as universidades e faculdades/centros de educação. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, Águas de São Pedro, 1998. Formação do Educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua. São Paulo: UNESP, 1999. v. 2, p. 103-127.

\_\_\_\_\_. *A reforma universitária no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999a.

\_\_\_\_\_. *A formação dos profissionais da educação básica em nível superior: desafios para as universidades e faculdades/centros de educação*. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, Águas de São Pedro, 1998. Formação do Educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua. São Paulo: UNESP, 1999b. v. 2, p. 103-127.

\_\_\_\_\_. *Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, ago. 2002.

\_\_\_\_\_. *Certificação docente e formação de educador: regulação e desprofissionalização*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 24, n. 85, dec. 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A formação e a profissionalização do educador: novos desafios*. In: GENTILI, Pablo; (Org.). *Escola S.A.* Brasília, DF: CNTE, 1996.

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

GENTILI, Pablo. (Org.). *Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GRAMSCI, A. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. 8. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HARVEY, David. *Condição Pós-Moderna*. 4. Ed. São Paulo: Loyola, 1994.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre : Artmed, 1998.

HOBSBAWM, E. *Era dos Extremos: o breve século XX – 1914 a 1991*. (2ª Edição). São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional*. São Paulo: Cortez, 2000.

JESUS, Saul Neves. *Trabalho pedagógico: da fragmentação à unitariedade possível*. IN: FERREIRA, Naura Sylvia Carapeto e AGUIAR, Márcia Ângela da Silva (orgs). *Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?* São Paulo: Papyrus, 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida. *A formação de educadores no contexto das mudanças do mundo do trabalho: novos desafios para as faculdades de educação*. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.19, n. 63, ago, 1998.

\_\_\_\_\_. *Trabalho pedagógico: da fragmentação à unitariedade possível*. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto e AGUIAR, Márcia Angela da Silva (Org.). *Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?* São Paulo: Papyrus, 2002 .

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 2. ed. São Paulo : Cortez, 2005.

LOPES, Alice Casimiro; DIAS, Rosanne Evangelista. *Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo*. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.24, n.85, dez/2003.

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

LÜDKE, Menga. *A pesquisa na formação do professor*. In: FAZENDA, Ivani (Org.) *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas : Papyrus, 1995.

MACEDO, E. *Formação de Professores e Diretrizes Curriculares Nacionais: para onde caminha a educação?* In: Reunião Anual da ANPEd, XXIII, Caxambu(MG), Set./2000. Anais. Caxambu(MG): Microservice, 2000. CD-Rom.

MACEDO, Jussara M. *Reestruturação produtiva e políticas de formação de novas competências para o trabalho docente.* In: Reunião Anual da ANPEd, XXIII, Caxambu(MG), Set./2000. Anais. Caxambu(MG): Microservice, 2000. CD-Rom.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias.* São Paulo: Cortez. Campinas: Autores Associados, 1989.

MEC/CNE. Parecer 009/2001: Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores para a educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Distrito Federal: 2001.

MARIN, Alda Junqueira. *Desenvolvimento profissional docente: início de um processo centrado na escola.* In: VEIGA, lima Passos Alencastro (Org.) *Caminhos da profissionalização do Magistério.* Campinas: Papirus, 1998.

\_\_\_\_\_. *Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções.* Cadernos CEDES, Campinas, n. 36, p. 18-20, 1995.

MARTINS, Maria Anita Viviani. *Compreendendo a ação docente. superando resistências.* In: SEVERINO, Antonio Joaquim; FAZENDA, Ivani. *Formação docente: rupturas e possibilidades.* Campinas: Papirus, 2002, p.93-109.

MELLO, Guiomar Namó. *Formação inicial de professores para a educação básica: uma revisão radical.* (Documento principal; versão preliminar para discussão interna, out./nov. 1999). (mimeo.).

MINAYO, Cecília de Souza (org.). *Teoria, método e criatividade.* Petrópolis: Vozes, 2000.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. *Professores: entre saberes e prática.* Revista. Educação e Sociedade, V. 22, n. 74, p. 121-142. Campinas. Abr. 2001.

MORDUCHOWICZ, Alejandro. *Carreras, incentivos y estructuras salariales docentes.* Buenos Aires: PREAL/FLACSO, 2002. (Preal, n. 23).

MOREIRA, Herivelto. *As condições de trabalho do professor: uma realidade a ser enfrentada.* Revista Comunicações, ano 6, n. 2, p. 119-130, nov,1999.

\_\_\_\_\_. *As perspectivas da pesquisa qualitativa para as políticas públicas de educação. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação.* Fundação Cesgranrio, v.10, p. 235-245, abr/jun de 2002.

NAJMANOVICH, Denise. *O sujeito encarnado: questões para pesquisa no cotidiano*. Rio de Janeiro:DP&A, 2001.

NEVES, L. M. W. (Coord.). *Política Educacional nos Anos 90: determinantes e propostas*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1995.

NEVES, L. M. W. *Brasil Ano 2000: uma nova divisão de trabalho na educação*. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias, 1997.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. *As possibilidades da política: idéias para a reforma democrática do Estado*. São Paulo: Paz e Terra, 1998. PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: os saberes da docência e da identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 22, n.2, p.77-89,1996.

NÓVOA, Antonio. (Org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

\_\_\_\_\_. Concepções e práticas de formação contínua de professores. IN: TAVARES, José. *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidades de Averios, 1992.

\_\_\_\_\_. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.

\_\_\_\_\_. Entrevista. "Os professores estão na mira de todos os discursos. São o alvo mais fácil de abater". *Pátio: revista pedagógica*, Porto Alegre, nº7, Ano VII, p. 25 – 28, ago/out 2003.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as Competências desde a Escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

\_\_\_\_\_. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

\_\_\_\_\_. *Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

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*. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: os saberes da docência e da identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 22, n.2, p.77-89,1996.

PINTO, Neuza Bertoni. *Formação continuada: concepções e implicações na profissão docente*. Revista Educação em Movimento, v.1, n.1, p. 11-18, jan/abril/2002.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. *Formação de professores: o espaço de atuação de coordenador pedagógico educacional*. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da Silva (Org.). *Para onde vão a orientação e supervisão educacional?* Campinas: Papyrus, 2002.

PORTO, Yeda S. *Formação Continuada: A prática pedagógica recorrente*. IN: MARIN, ALDA J. (org.) Educação Continuada: reflexões, alternativas. Campinas:Papyrus, 2000.

RAMOS, M.N. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.

REIN, Martin; RABINOVITZ, Francine F. *La implementación: una perspectiva teórica. Entre la intención y la acción*. In: AGUILAR VILLANUEVA, Luis F. (org.). *La implementación de las Políticas*. México: Ed. Porrúa, 1996, p. 147-184.

RODRIGUES, J. *O Moderno Príncipe Industrial: O pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria*. Campinas(SP): Autores Associados, 1998.

SABATIER, Paul A; MAZMANIAN, Daniel A. *La implementación de la política pública: un marco de análisis*. In: AGUILAR VILLANUEVA, Luis F. (org.). *La Implementación de las Políticas*. México: Ed. Porrúa, 1996, p. 323-372.

SACRISTÁN, José Gimeno. *Tendências investigativas na formação de professores*. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro ( Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002

SCHÖN, Donald. *Formar professores como profissionais reflexivos*. In: NÓVOA, Antônio (Org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SANTIAGO, Maria Eliete. *Discutindo Práticas de Formação docente*. In:Saul, Ana Maria (org.). *Paulo Freire e a Formação de Educadores: múltiplos olhares*. São Paulo: Articulação universidade/escola, 2000.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. *Formação de professores e saberes docentes*. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura (Orgs.), *Reflexões sobre a formação de professores*. Campinas: Papyrus, 2002.

SÃO PAULO (Estado). *Secretaria da Educação. A Política Educacional da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo*. São Paulo : SE, 2003.

\_\_\_\_\_. *Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. A construção da proposta pedagógica da escola*. São Paulo: SE/CENP, 2000.

\_\_\_\_\_. *Secretaria da Educação. Coordenadoria e de Estudos Normas Pedagógicas. O Currículo na Escola Média: desafios e perspectivas*. São Paulo : SE/CENP, 2004.

\_\_\_\_\_. *Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Proposta Pedagógica*. In:\_\_\_\_\_. *Reorganização da Trajetória Escolar no Ensino Fundamental: Classes de Aceleração; Proposta Pedagógica Curricular*. São Paulo : SE/CENP, 2000

\_\_\_\_\_. *Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Ensinar e Aprender: Impulso Inicial*. São Paulo : SE/CENP, 2002.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SILVA, Maria Odete Emygdio. Tese de doutorado: *A Análise de Necessidades de formação na formação contínua de professores: um caminho para a integração escolar*, São Paulo:USP,2001.

SILVA, Ana Maria Costa. *A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação*. Educação e Sociedade, campinas, v.21, n. 72, ago/2000.

SILVA, W. C. (Org.). *Formação dos Profissionais da Educação: O novo contexto legal e os labirintos do real*. Niterói: EDUFF, 1998.

SOUZA, J. S. *A crise do capital e a redefinição da política educacional brasileira nos anos 90*. Revista da FAEEBA, Salvador N° 10, pp.43-72, Jul./Dez. 1998.

STROOBANTS, M. *A Visibilidade das Competências*. In: ROPÉ, F. & TANGUY, L. (ORGS.). *Saberes e Competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. 2ª Edição. Campinas(SP): Papirus, 1997. p. 135-166.

TANGUY, L. *Racionalização Pedagógica e Legitimidade Política*. In: ROPÉ, F. & TANGUY, L. (ORGS.). *Saberes e Competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. 2ª Edição. Campinas(SP): Papirus, 1997. p. 25-59.

TARDIF, Maurice. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários*. Revista Brasileira de Educação, n. 13, p. 5-24, 2000.

TORRES, R. M. & CORULLÓN, T. M. *Melhorar a Qualidade da Educação Básica? – As estratégias do Banco Mundial*. In: HADDAD, S.; TOMMASI, L. & WARDE, M. J. (Org.). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996. p. 125-193.

TREVISAN, Antoninho Marmo; CHIZZOTTI, Antonio; IANHEZ, João Alberto; CHIZZOTTI, José; VERILLO, Josmar. *O combate à corrupção nas Prefeituras do Brasil*. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2003.

TRIVINÕS, Augusto. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1995.

UNESCO (1999). *Educação: Um tesouro a descobrir*. 3ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO.

VAN METER, Donald S.; VAN HORN, Carl E. *El proceso de implementación de las políticas. Um marco conceptual*. In: AGUILAR VILLANUEVA, Luis F. (org.). *La implementación de las Políticas*. México: Ed. Porrúa, 1996, p. 97-146.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Avanços e equívocos na profissionalização do magistério e nova LDB*. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.) *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, 1998.

VEIGA, Ilma Passos A.; AMARAL, Ana Lucia (orgs.) *Formação de professores: Políticas e debates*. Campinas: Papirus, 2003.

VIEIRA, Sofia Lerche. *Políticas de Formação em Cenários de Reforma*. In: VEIGA, Ilma Passos A.; AMARAL, Ana Lucia (orgs.) *Formação de professores: Políticas e debates*. Campinas: Papirus, 2003

WARDE, Míriam Jorge. *As políticas das organizações internacionais para a educação*. Em Aberto, Brasília, ano 11, n. 56, p. 13-30, out./dez/ 1992.

## **ANEXOS**

**Roteiro da Entrevista****CARACTERIZAÇÃO DO RESPONDENTE**

Nome: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_  
Idade: \_\_\_\_\_ Tempo de magistério: \_\_\_\_\_  
Formação: \_\_\_\_\_ Pós-graduação: \_\_\_\_\_  
Caracterização da escola: \_\_\_\_\_  
Nº. de aulas: \_\_\_\_\_  
Disciplina: \_\_\_\_\_ Data da entrevista: \_\_\_\_\_  
Professor efetivo/estável/OFA: \_\_\_\_\_

**BLOCO I – DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA E O PROJETO TEIA DO SABER – LER E APRENDER**

1. Você já participou de algum curso de capacitação? Qual ou quais? Considera importante?
2. Você participou nos últimos meses de alguma atividade de desenvolvimento profissional relacionada com a sua disciplina de atuação?
3. O que mais pesou na sua decisão para participar do Teia do Saber?
4. Quais eram suas expectativas ao ingressar no programa. O que você esperava receber/encontrar?
5. Como você se sente participando do Programa **TEIA DO SABER**?
6. Tendo vivido o **TEIA DO SABER**, como você analisa os principais objetivos do programa?
8. O curso atendeu satisfatoriamente as suas expectativas?
7. Sugestões/Comentário

**BLOCO II – O CONTEXTO ESCOLAR E O DESENVOLVIMENTO  
PROFISSIONAL DOCENTE CONSIDERANDO O PROJETO TEIA DO SABER –  
LER E APRENDER**

1. Em que aspecto o programa de formação **TEIA DO SABER** afetou seu trabalho pedagógico? Quais? (dilemas, desafios, conflitos, possibilidades)
2. Como você avalia as experiências vivenciadas no programa em relação à realidade da sala de aula?
3. Há incentivo na sua escola para que o professor possa se desenvolver profissionalmente? Ou seja, participar de cursos de formação continuada?
4. A escola se articula de maneira a garantir que o professor partilhe com os outros professores os conteúdos apreendidos no curso de formação continuada?
5. Quais são os critérios adotados para a participação dos professores em atividades que promovam o desenvolvimento profissional?

**Anexo B****Carta de Apresentação aos Participantes da Pesquisa**

José Bonifácio, 17 de fevereiro de 2005.

Senhor(a) Professor(a),

Dirijo-me a Vossa Senhoria, na condição de aluna do Curso de Mestrado da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, para solicitar a sua participação em pesquisa que objetiva analisar se o projeto Teia do Saber em nossa regional tem contribuído para o desenvolvimento profissional docente. O estudo em referência constitui tema de dissertação para conclusão de curso, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mara de Sordi, e, ao procurar desvelar, revelar e entender a relação formação continuada/desenvolvimento profissional docente/contexto escolar, pretende-se contribuir, através de uma análise crítica, para o debate sobre o tema e estimular ações transformadoras de ação continuada.

Assim, gostaria de contar com sua colaboração no sentido da concessão de entrevistas, que serão realizadas em local e horário estabelecidos em comum acordo, com duração de 30 a 45 minutos. Asseguro-lhe que a confidencialidade dos dados será mantida e a divulgação dos resultados não irá revelar respostas ou informações específicas de nenhuma instituição em particular apenas o conjunto agregado dos dados.

Consciente de como sua contribuição é importante e de quão valioso é o seu tempo, agradeço-lhe antecipadamente, considerando que o único retorno que poderei oferecer será a informação acerca dos resultados da pesquisa, que será colocada a sua disposição, assim que o trabalho esteja concluído.

Atenciosamente,

Raquel de Carvalho Ruiz Abrahão

Fones: 017 – 32532624  
97263553

**Termo de Consentimento dos Participantes****TERMO DE CONSENTIMENTO**

Eu,

---

concordo em participar, voluntariamente, de estudo sobre o projeto Teia do Saber e a sua relevância para o desenvolvimento profissional docente.

Concordo que as informações possam ser utilizadas em futuras publicações, desde que meu anonimato e o sigilo de minhas respostas sejam garantidos. Reservo-me, ainda, o direito de interromper minha participação quando desejar ou achar necessário, e de não responder a qualquer questionamento que não julgue pertinente.

---

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2005.

**Anexo D****Termo de Responsabilidade**

Ilmo. Sr. Dirigente de Ensino da Diretoria de Ensino - Região de José Bonifácio

Eu, \_\_\_\_\_, RG. \_\_\_\_\_,  
Cargo \_\_\_\_\_, Disciplina \_\_\_\_\_ em efetivo exercício  
na E.E. \_\_\_\_\_, venho respeitosamente à presença de Vossa  
Senhoria, solicitar a inscrição no Programa de Formação Continuada de  
Professores - Teia do Saber (ações descentralizadas), da Secretaria de Estado  
da Educação, que consiste na contratação de instituições de ensino superior,  
públicas ou privadas, devidamente autorizadas/reconhecidas, visando à  
capacitação de professores do ciclo II do Ensino Fundamental e do Ensino  
Médio, que estejam atuando em sala de aula nas escolas estaduais  
jurisdicionadas à Diretoria de Ensino, declarando, desde já, que tenho  
conhecimento de que as ações de capacitação - cursos - serão executadas na  
Instituição a ser contratada, com data de início e horários a serem definidos após  
a licitação e contratação pertinentes. Esclareço, outrossim, estar ciente de que a  
não participação nas ações (frequência mínima de 80% e avaliação satisfatória)  
acarretará o reembolso, por mim, à Diretoria de Ensino da Região de José  
Bonifácio, do valor pago pela minha participação nas sobreditas ações.

Opção de

Horário:

Sábado

2004. \_\_\_\_\_, SP, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de

Assinatura: \_\_\_\_\_

**EDITAL**

**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO COORDENADORIA DE  
ENSINO DO INTERIOR DIRETORIA DE ENSINO DA REGIÃO DE JOSÉ  
BONIFÁCIO Rua Ademar de Barros, 356 - Centro - José Bonifácio - S. P.**

**EDITAL**

TOMADA DE PREÇOS

MENOR PREÇO

SERVIÇO COM CONTRATO

EDITAL DE TOMADA DE PREÇOS N° 01/03

PROCESSO N° 002627/0055/03 -DER/JB.

O Senhor Dirigente de Ensino da Região de José Bonifácio da Secretaria de Estado da Educação, usando a competência atribuída pelo Decreto nº 7.510/76, artigo 136, inciso III, alínea "b", torna público que se acha aberta nesta Unidade, situada rua Ademar de Barros, 356, Centro, cidade de José Bonifácio, S.P. a licitação, na modalidade de TOMADA DE PREÇOS N° 01/03 do tipo **MENOR PREÇO** - Processo nº 002627/03 - DER/JB, objetivando a Contratação por empreitada por preço global, de Instituição de Ensino Superior, pública ou privada, devidamente autorizada/reconhecida, para formação continuada de professores de ensino fundamental e médio que atuam nas escolas da rede pública estadual, que será regida pela Lei Federal nº 8.666/93 e suas alterações, no que couber, pela Lei Estadual nº 6.544/89 e suas alterações e Resolução SE nº 33/03, publicada em 02/04/2003.

Os documentos para comprovação da habilitação e a proposta deverão obedecer às especificações deste Edital e dos anexos, que dele fazem parte integrante, e serão recebidos no endereço acima mencionado, até às 09:00 horas do dia 22/09/03. A sessão de abertura dos envelopes nº 1 - "Documentação", será realizada no dia 22/09/03, às 09:30 horas, na Sala de Reuniões da Diretoria de Ensino da Região de José Bonifácio, situada na rua Ademar de Barros, 356, Centro, cidade de José Bonifácio.

## Anexo F

**INSTRUMENTO PARA AVALIAÇÃO DO CURSO DA INSTITUIÇÃO**

  
**SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO**  
**DIRETORIA DE ENSINO - REGIONAL DE JOSÉ BONIFÁCIO INSTRUMENTO**  
**PARA AVALIAÇÃO DO CURSO**  
**CURSO: CAPACITAÇÃO - TEIA DO SABER**

**MENÇÕES:**

M = MUITO BOM  
 B = BOM  
 R = RAZOÁVEL  
 I = INSATISFATÓRIO  
 A = ABAIXO DA CRITICA

1- Considerando as características apresentadas no quadro abaixo avalie o desempenho dos professores da  que ministraram as aulas durante o curso de capacitação no ano de 2004.

<b>CARACTERÍSTICAS</b>	<b>MENÇÃO</b>
Capacidade de se fazer entender	
O professor demonstra total domínio dos conteúdos.	
Ministra aula dinâmicas e interessantes	
Aplicabilidade dos assuntos tratados em minha sala de aula	
Minha avaliação dos professores:	

2- Avalie o seu desempenho no curso:

<b>CARACTERÍSTICAS</b>	<b>MENÇÃO</b>
Interesse em aplicar as proposta dos professores em suas aulas	
Participação e entusiasmo na realização das tarefas propostas	
Reflexão a respeito de sua práxis pedagógica	
Respeito e comprometimento com as responsabilidades	
Seu desempenho geral foi:	

3 - Avalie a organização geral do evento:

<b>CARACTERÍSTICAS</b>	<b>MENÇÃO</b>
Acolhida e abertura	
Lanche	
Instalações	
Materiais didáticos	
Cronograma de atividades	
Período de realização	
Carça horária p/ dia de aula	
Geral	

4 - Por favor faça no verso da folha um comentário sucinto a respeito do projeto Teia do Saber realizado no ano de 2004. Ofereça sugestões para melhorá-la para o próximo ano.

**Anexo G**

**PROJETOS APRESENTADO A DIRETORIA REGIONAL DE ENSINO  
PARA ATUAÇÃO EM 2005**

**ANEXO H**

**RELATORIO FINAL DA INSTITUIÇÃO CONTRATADA**

**ANEXO I**

**RELATORIO DAS AÇÕES DESCENTRALIZADAS ELABORADA PELA DRE**

**PROJETO BÁSICO – TEIA DO SABER**