

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE  
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES  
DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: AS CONTRIBUIÇÕES DA  
FORMAÇÃO CONTINUADA

MÔNICA SCHÜLER MENSLIN

JOINVILLE  
2012

MÔNICA SCHÜLER MENSLIN

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES  
DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: AS CONTRIBUIÇÕES DA  
FORMAÇÃO CONTINUADA

Dissertação de mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. Área de concentração (Educação). Orientadora: Doutora Márcia de Souza Hobold

JOINVILLE

2012

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

M548d Menslin, Mônica Schüler.  
Desenvolvimento profissional dos professores dos anos finais do ensino fundamental: as contribuições da formação continuada / Mônica Schüler Menslin orientadora Dr: Márcia de Souza Hobold – Joinville: UNIVILLE, 2012.

157 f. : il. ; 30 cm

Orientadora: Márcia de Souza Hobold  
Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville).

1. Professores – Formação. 2. Professores – Ensino fundamental. I. Hobold, Márcia de Souza. II. Título.

CDD 370.71

**Termo de Aprovação**

**“Desenvolvimento Profissional de Professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental: As Contribuições da Formação Continuada”**

por

Mônica Schüler Menslin

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestra em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Mestrado em Educação.




Prof. Dra. Márcia de Souza Hobold  
Orientadora (UNIVILLE)

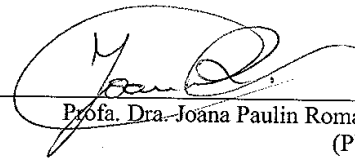


Prof. Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro  
Coordenadora do Programa de Mestrado em Educação

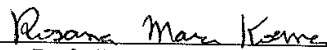
**Banca Examinadora:**



Prof. Dra. Márcia de Souza Hobold  
Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dra. Joana Paulin Romanowski  
(PUC/PR)



Prof. Dra. Rosana Mara Koerner  
(UNIVILLE)

Joinville, 07 dezembro de 2012

## AGRADECIMENTOS

*A todos que me acompanharam  
na construção dessa pesquisa  
e que, de uma forma ou de outra,  
me incentivaram a seguir adiante.*

*“Quando você tem uma meta, o que era  
um obstáculo passa a ser uma etapa  
de um dos seus planos.”*

*Gerhard Erich Boehme*

## RESUMO

A formação continuada como uma das vertentes (e não a única) para o desenvolvimento profissional dos professores. Tendo em vista essa compreensão, a presente pesquisa tem como objetivo central conhecer as percepções dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental sobre as ações de formação continuada oferecidas pela Rede Municipal de Ensino de Joinville, suas necessidades formativas e as fontes que utilizam para o seu desenvolvimento profissional. O processo metodológico desenvolveu-se num percurso investigativo de abordagem qualitativa e, diante do elevado número de questionários a pesquisa articulou-se ao tipo *survey*. Para a coleta dos dados utilizou-se um questionário contendo questões abertas e fechadas que foram compiladas utilizando-se dois instrumentos: *Statistical Package for Social Science* (Pacote Estatístico para as Ciências Sociais) – SPSS e Programa de Cálculos do Microsoft - Excel. Consideraram-se as vozes de 166 professores, que atuam nas diversas áreas do conhecimento, a respeito de suas inquietações, angústias, anseios, desejos e preocupações em relação ao seu processo de desenvolvimento profissional docente. Fundamentaram teoricamente a investigação: Marcelo Garcia (1998); Romanowski (2007); Formosinho (2009) e Imbernón (2009), dentre outros. Os dados dessa pesquisa mostraram a importância atribuída pelos professores à formação continuada e as críticas relativas ao número insuficiente de horas de cursos, a ênfase às questões teóricas e o distanciamento da realidade da escola. A pesquisa também evidenciou fontes contributivas a que recorrem os docentes para o seu desenvolvimento profissional, para além da formação continuada oferecida pela Rede Municipal de Ensino. Constatou-se que os professores pouco valorizam os cursos que não atendem às expectativas de aprendizagem, seja do âmbito prático ou teórico. Os desafios e dilemas que os professores se defrontam em seu cotidiano são muitos e necessitam serem ouvidos em suas indagações e inquietações e contemplados nos espaços de formação continuada docente. Os resultados da pesquisa corroboraram para compreender que a formação continuada constitui-se em parte importante do desenvolvimento profissional e que as necessidades dos professores e as diversas fontes de aprendizagem a que recorrem devem ser consideradas no planejamento dos programas de formação de professores.

**Palavras-Chave:** Formação continuada de professores. Desenvolvimento profissional docente. Trabalho docente. Anos finais do ensino fundamental

## ABSTRACT

The continuing training as an aspect (and not the only one) for the professional development of teachers. This research aims to know of the final years of elementary school teachers perceptions about the actions of continuing training offered by the Municipal Education in Joinville, this include their training needs and the sources they use for their professional development. The methodological process was developed as a research project of qualitative, and because of the large amount of questionnaires, the research was structured as a survey. To collect the data it was used a questionnaire with open and closed questions that were compiled using two instruments: Statistical Package for Social Science (SPSS) and the Microsoft Excel Program. We considered the opinions of 166 teachers of different areas of knowledge, about their concerns, fears, anxieties, desires and worries regarding their professional development process. The research was theoretically based on the following authors: Marcelo Garcia (1998), Romanowski (2007), Formosinho (2009) and Imbernon (2009), among others. The data from this study showed the importance attributed by teachers to the continuing training and the criticisms regarding insufficient hours of courses. Teachers reported that there is a large distance between the theory and practice. The survey also showed contributory sources used by teachers for their professional development, in addition to the continuing training offered by the Municipal Education. It was found that teachers do not value much courses because they do not respond to their expectations, either in the practical or theoretical needs. The challenges and dilemmas that teachers face in their daily lives are many. They need to be heard in their inquiries and concerns, and be considered in the teacher continuing training spaces. The survey results corroborated to understand that continuing training is an important part in the professional development, and the needs of teachers and the various sources of learning they search must be taking into consideration when planning training programs for teachers.

**Keywords:** Continuing training for teachers; teaching professional development; teaching work; final years of elementary school.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Mapa 1 – Bairros onde existem escolas municipais que oferecem ensino fundamental para anos finais do ensino fundamental. ....	39
Figura 1 – Ciclo de vida profissional dos professores. ....	83
Gráfico 1 – Percentual de professores, por gênero .....	90
Gráfico 2 – Tempo de docência na rede pública municipal .....	92
Gráfico 3 – Tempo de docência na escola atual.....	93
Quadro 4 – Dicotomias no desenvolvimento profissional dos professores .....	100

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Estabelecimentos de Ensino em Joinville, por Dependência Administrativa, segundo a etapa/modalidade ministrada. ....	37
Tabela 2 – Número de Professores da Rede Municipal de Ensino em 2011. ....	40
Tabela 3 – Nº de alunos matriculados por ano na Rede Municipal .....	40
Tabela 4 – Ensino Fundamental, 6º ao 9º ano – Matrícula Inicial por Dependência Administrativa em Joinville. ....	41
Tabela 5 – Evolução do número de unidades escolares em 10 anos. ....	42
Tabela 6 – Municípios de Santa Catarina que receberam o selo do MEC, ordenados por taxa de analfabetismo (%). ....	44
Tabela 7 – Nº de Unidades da Rede Municipal de Ensino. ....	45
Tabela 8 – Número de Unidades da Rede Municipal de Ensino. ....	45
Tabela 9 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB e Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM (2011) .....	46
Tabela 10 – Categorização dos trabalhos, frequência em ordem decrescente – 1999-2008 .....	77
Tabela 11 – Respostas à Avaliação dos Professores sobre o Formato dos Cursos Oferecidos pela Rede Municipal de Ensino. ....	95
Tabela 12 – Respostas à Avaliação dos Professores sobre a Qualidade dos Cursos Oferecidos pela Rede Municipal de Ensino. ....	96
Tabela 13 – Respostas sobre a Adequação das Propostas Didático-Pedagógicas Indicadas nos Cursos Oferecidos pela Rede Municipal de Ensino .....	97

## LISTA DE SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pesquisas em Educação  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CEAPE – Centros de Apoio Pedagógico  
CEI – Centro de Educação Infantil  
CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária  
CONAE – Conferência Nacional de Educação  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
GT – Grupo de Trabalho  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais  
IPPUJ – Fundação Instituto de Pesquisa e Planejamento para o Desenvolvimento Sustentável de Joinville  
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação e Cultura  
MTE – Ministério do Trabalho e Emprego  
OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico  
P – Professor(a)  
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola  
PIB – Produto Interno Bruto  
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PP – Proposta Pedagógica  
PREAL – Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe  
PROINFO - Programa Nacional de Tecnologia Educacional  
PUC – Pontifícia Universidade Católica  
RA – Reunião Anual  
SciELO – *Scientific Electronic Library Online*  
SDR – Secretaria de Desenvolvimento Regional de Joinville

SE – Secretaria de Educação

SEB – Secretaria de Educação Básica

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SENAT – Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte

SESCOOP - Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo

SPSS – *Statistical Package for Social Sciences*

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO – *United Nation Educational, Scientific and Cultural*

*Organization* (Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas)

UNESP – Universidade Estadual Paulista

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
<b>1. CONTEXTO DO MUNICÍPIO DE JOINVILLE E DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO</b> .....	<b>23</b>
1.1 A história da cidade .....	23
1.2 Aspectos Históricos da Constituição da Secretaria de Educação .....	31
1.3 As Políticas de Formação de Professores .....	43
<b>2. FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES</b> .....	<b>63</b>
2.1 Conceitos sobre a Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional Docente .....	63
2.2 As Pesquisas sobre a Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional ...	71
<b>3. CAMINHOS METODOLÓGICOS</b> .....	<b>82</b>
3.1 Os percursos da pesquisa .....	82
3.2 O processo de análise dos dados .....	86
<b>4. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO: O QUE REVELAM OS DADOS</b> .....	<b>90</b>
4.1 O Perfil dos Professores do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Joinville .....	90
4.2 As percepções dos professores sobre as ações de formação continuada oferecidas pela Rede Municipal de Ensino .....	95
4.3 As necessidades formativas dos professores .....	104
4.4 As fontes às quais os professores recorrem para o aperfeiçoamento de seu trabalho .....	112
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>11817</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>1243</b>
<b>ANEXO</b> .....	<b>13332</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>14140</b>

## INTRODUÇÃO

Sob a ótica pessoal, desvelo minha memória com o objetivo de evidenciar a trajetória que me constituiu como pessoa e profissional *na* e *da* educação.

Não nasci sozinha. Sou gêmea de outra menina que, assim como eu, admirava as “normalistas” que residiam perto de nossa casa e as tinham como referencial a ser seguido. Minha família pertencia à classe média e residia em Blumenau – SC. Sempre estudei em escolas públicas e, ao término do ensino fundamental, havia decidido estudar e me formar como professora. Na época, havia certo preconceito em relação a quem buscava o Magistério como profissão. Era considerado um curso de menor prestígio social, e pensava-se que as pessoas que a ele recorriam possuíam menor capacidade intelectual. Eram as pessoas que buscavam este curso profissionalizante para “fugir de disciplinas com conteúdos complicados, como Física, Matemática, Química e Biologia”.

Em 1980, iniciei o curso de Magistério e, seis meses antes de a mim ser outorgado o diploma de professora, eu já era responsável por uma sala de aula, lecionando para alunos de uma terceira série<sup>1</sup> do ensino fundamental.

Ao longo de minha trajetória, muitos bons professores ficaram em minha memória, assim como, igualmente, ainda me lembro dos professores não tão bons. Os bons professores eram assim qualificados por demonstrarem atitudes positivas em sala de aula, evidenciando alegria e entusiasmo pela profissão e desejo de que os estudantes aprendessem o que ensinavam, variando a sua metodologia de trabalho. Por outro lado, os professores não tão bons eram aqueles que vinham de mau humor e tratavam os estudantes com frieza e rispidez. Além disso, suas aulas eram cansativas e monótonas, pois utilizavam tão-somente o livro didático ou faziam os estudantes copiarem textos imensos do quadro de giz.

---

<sup>1</sup> O termo ‘série’ data do ano de 1980 quando estava em vigor a Lei 5692/71 que, além de promover alterações na estrutura organizacional da educação nacional, determinou claramente a ordenação dos períodos, **séries**, faixas ou etapas a serem vencidas pelos alunos para completarem seus estudos, em todos os graus de ensino. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/96 houve a flexibilização da organização dos tempos escolares, provocando uma situação diversificada na educação nacional, porém já havia os primeiros sinais para um ensino obrigatório de nove anos a iniciar-se aos seis anos de idade. A obrigatoriedade ocorreu quando se tornou uma das metas da educação nacional, estabelecida no Plano Nacional de Educação e aprovada pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Assim, a Lei 11274 de 06 de fevereiro de 2006 alterou a redação de artigos da LDBEN 9394/96, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Atualmente, utiliza-se o termo ‘ano’ para designar cada etapa do ensino fundamental de 9 anos.

No período inicial de minha atividade docente e ao longo de todo o percurso de ação e de desenvolvimento profissional, trabalhei em escolas públicas da rede municipal e estadual.

Na medida em que me constituía na docência, a curiosidade me movia em busca de novas formas de aprender e de ensinar. Sempre pesquisei, buscando outros saberes sobre a profissão docente, e me questionava sobre como fazer com que meus alunos realmente aprendessem. No entanto, nem sempre encontrei, prontamente, soluções para todos os dilemas e desafios que enfrentava. Inicialmente, procurava me referenciar em professores com maior experiência e nas orientações oferecidas pelas pessoas responsáveis pela coordenação pedagógica das escolas nas quais trabalhei.

Por um longo período, deixei de estudar em instituições formais de ensino porque, por parte de minha família, não havia quem me incentivasse a seguir em frente e dar continuidade aos estudos. O caráter de terminalidade<sup>2</sup> das décadas de 70 e 80, característico dos cursos profissionalizantes, como no caso do Magistério, indicava que o objetivo e fim último de quem a ele recorria era o ingresso na profissão docente.

Iniciei minha vida profissional como professora de 3ª série e como alfabetizadora na 1ª série. Nos anos 80, a organização do ensino fundamental era por séries e estabelecida por lei, conforme já informado anteriormente. Trabalhei por dois anos na rede municipal de ensino da cidade de Blumenau - SC, minha cidade natal.

Apesar da descontinuidade nos estudos formais, fui desenvolvendo minha veia de pesquisadora e recorri a outras fontes para aprimorar meu trabalho: livros, periódicos, cursos de curta duração, palestras, seminários e oficinas voltadas para a área de educação. Em paralelo, participava de todas as formações que eram oferecidas pela rede pública municipal de Blumenau. Assim, fui tecendo os fios de meu desenvolvimento profissional. Me casei, em 1984, e passei a viver na cidade de Joinville – SC, onde resido até hoje.

Ingressei como professora na rede municipal de ensino de Joinville no ano de 1985, primeiramente como alfabetizadora e depois assumindo turmas de 2ª, 3ª e 4ª

---

<sup>2</sup> A Reforma do Ensino de 1º e 2º graus – Lei 5692/71, imprimia ao 2º grau o caráter de terminalidade e continuidade, caracterizando uma profissionalização compulsória com o objetivo de conter a demanda para o ensino superior por meio da formação de quadros técnicos de nível médio.

séries. Assim que vim morar em Joinville, fui incentivada pelo meu esposo a cursar o ensino superior fazendo o Curso de Pedagogia. Dali em diante, não parei mais de me desenvolver profissionalmente, buscando novos conhecimentos em cursos ofertados por instituições formais de ensino superior. Fiz duas graduações (uma em Pedagogia com Especialização em Administração Escolar e outra em Pedagogia com especialização em Supervisão Escolar) e quatro pós-graduações: Supervisão Escolar, Administração e Gestão Pública, Tecnologias na Educação e Mídias na Educação.

A base epistemológica da maioria dos cursos que realizei na década de 90 (somente hoje reconheço a sua existência e a compreendo) estava ancorada no modelo de “racionalidade técnica”. Desta forma, o paradigma da formação tecnicista que prevalecia nos modelos de formação continuada de professores desenvolvia um profissional com ação instrumental a ser aplicada na prática.

Contreras (2002, p. 93-94) amplia as reflexões sobre a questão da racionalidade técnica ao afirmar que

Ao querer se valer da mesma concepção instrumental sobre objetos, e do uso de um conhecimento capaz de predizer, está-se supondo que a prática profissional no âmbito social deva se conduzir como uma engenharia. Mas, também, que a ação profissional possa ser entendida como se apenas se estabelecessem ações técnicas, à margem da decisão sobre as finalidades pretendidas, ou à margem dos contextos humanos e sociais nos quais tais práticas ocorrem, e de suas consequências sobre eles.

Sob a lógica dessa racionalidade técnica indicada por Contreras, eu compreendia que minha ação profissional competente consistia no domínio e aplicação de técnicas que auxiliariam no reconhecimento dos problemas, considerando uma série de fatores que o causam e no estabelecimento de um planejamento metódico e aplicável à situação, buscando atingir a solução. Sob esta ótica, eu tinha certeza de que era uma excelente profissional da educação. Essa certeza era confirmada considerando-se o nível de alcance dos objetivos propostos e os inúmeros elogios dos diretores e supervisores escolares com os quais trabalhei. Quanto mais elogios eu recebia, mais me motivava para buscar conhecimentos e aplicá-los em minha prática docente. Assim, tornei-me uma competente reprodutora do sistema neoliberal capitalista, já que eu que não questionava muito as ordens dadas.

Em 1998, iniciei meus trabalhos na sede da Secretaria Municipal de Educação de Joinville como supervisora de ensino, inicialmente acompanhando e orientando os professores de alfabetização, depois amparando as salas de apoio pedagógico e por último (e até os dias atuais), sendo formadora de professores do ensino fundamental no uso pedagógico das tecnologias digitais.

Atuando com a formação continuada de professores há cerca de catorze anos, comecei a me inquietar com as discussões que tinha com eles durante os cursos. Assim, nas formações que desenvolvi (desenvolvo) e realizei (realizo) junto com os professores, promovi transgressões aos modelos de formação indicados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), passando a ressignificar a forma e conteúdos dos cursos. Essas transgressões iam desde alterações nos conteúdos programáticos dos manuais e livros enviados aos formadores pelo MEC para o desenvolvimento dos cursos até a inserção de novos percursos metodológicos para abordagem desses conteúdos. O objetivo era aproximar mais as discussões e reflexões do cotidiano da docência e provocar novos questionamentos sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores cursistas.

Assim, minha busca pela transformação da educação veio me transformando como pessoa e como profissional na docência. Com o passar dos anos, passei a investir num modelo de formação mais libertadora. Freire (1987) corrobora com minhas reflexões na cotidianeidade da ação docente, indicando-me o caminho rumo à este tipo de educação. Educação que se traduz no encontro entre as pessoas, mediatizado pelos contextos e na busca incessante de pronunciar/revelar o mundo. Diante disso, me considero uma pessoa que está sendo e que se reconhece inconclusa, buscando olhar para frente, considerando o passado e as possibilidades de transformar a realidade. Desta forma, vou me desconstruindo e me reconstruindo em minha prática profissional docente.

A busca constante por conhecimentos e a ressignificação das formas de ensinar e de aprender que eu utilizava para meu próprio desenvolvimento profissional e para estimular o desenvolvimento dos professores que participavam dos cursos e que interagiam comigo contribuíram para que houvesse uma mudança na minha visão sobre professores dos anos finais e sobre suas práticas docentes. Como pedagoga, tinha a representação de que esses professores eram mal preparados e não desejavam realmente aprender ou aprofundar seus conhecimentos.

Contreras (2002) traz contribuições para reflexões sobre a suposta falta de interesse dos professores, indicando que esta indiferença pode vir a ser uma forma de resistência às propostas de formação continuada que não lhes ofereçam ideias para o desenvolvimento da prática em sala de aula. Sentem dificuldade em realizar análises fundamentadas em questões teóricas da ação docente, pois estas superam a compreensão de seu trabalho como exercício técnico.

Conhecendo e conversando com os professores nos cursos de formação que realizava, fui gradativamente modificando a minha representação quando constatei que muitos, sim, desejavam aprender, modificar suas práticas em aulas e fazer a diferença; porém, não possuíam autonomia para levar adiante suas ideias e ideais em relação às questões da educação.

Contreras (2002) discute a ideia da autonomia de professores, indicando que estes lutam para conquistar sua autonomia no enfrentamento das forças hegemônicas. Porém, o autor faz uma ressalva, afirmando que a autonomia profissional desenvolve-se paralelamente ao desenvolvimento da autonomia social. Para isso, são necessárias condições adequadas que poderão apoiar ou entorpecer o trabalho docente, como as condições reais para realização do trabalho e o clima ideológico.

Por meio dos contatos pessoais, muitos deles promovidos pelos cursos de formação de professores, eu pude apurar minha forma de olhar para esses profissionais, considerando-os como sujeitos aprendentes e ensinantes. Hoje percebo que observando diferentes maneiras e realizando pequenos avanços no sentido de romper com essa falta de autonomia, alguns desses profissionais tentam fazer um trabalho diferenciado em relação à sua ação pedagógica.

Somente em 2011, ao ingressar no Mestrado em Educação, foi que as minhas certezas foram derrubadas, provocando em mim uma desterritorialização<sup>3</sup>, desconstruindo arraigadas ideias e cristalizados ideais, e fui-me constituindo epistêmica<sup>4</sup>, uma pesquisadora cuja base de suas reflexões e críticas encontra-se ancorada nesta concepção. Na verdade, ao longo de minha vida, tive a satisfação de encontrar pessoas que, assim como eu, pensavam na possibilidade de ressignificar

---

<sup>3</sup> Segundo Haesbaert (1995, p.181), "A desterritorialização significa o rompimento dos valores, tanto simbólicos, com a destruição de símbolos, marcos históricos, identidades, quanto concreto, material, político e/ou econômico, pela destruição de antigos laços/fronteiras econômico-políticas de integração".

<sup>4</sup> Segundo o dicionário de filosofia *online*, "epistemologia é a parte da filosofia cujo objeto é o estudo reflexivo e crítico da origem, natureza, limites e validade do conhecimento humano."

a forma de pensar sobre a educação.

Considerando minha experiência profissional, as leituras realizadas no decorrer do Mestrado e a minha participação realizada por meio de apresentação de dados parciais desta pesquisa em eventos<sup>5</sup> e como ouvinte em palestras referentes às pesquisas em educação, meu propósito inicial era investigar sobre o desenvolvimento profissional de professores dos anos finais do ensino fundamental. Porém, houve uma mudança nesta intenção. Por influências de discussões com a orientadora Márcia de Souza Hobold e refletindo sobre as ideias do pesquisador português João Formosinho e do espanhol Marcelo Garcia, mergulhei um pouco mais no desenvolvimento profissional como objeto de estudo e pensei em abordar a *as contribuições da formação continuada para o desenvolvimento profissional dos professores dos anos finais do ensino fundamental*. Acreditava-se que esse tema fosse interessante e relevante para o desenvolvimento da pesquisa, uma vez que a “formação continuada” estava muito presente nas pesquisas e nas discussões realizadas em eventos que tratavam de pesquisas na educação. Mais adiante, no capítulo dois, elas estão sendo abordados de forma mais detalhada. Por isso, decidiu-se por pesquisar sobre o *desenvolvimento profissional dos professores dos anos finais do ensino fundamental: as contribuições da formação continuada*, considerando a formação continuada como **uma das vertentes** (e não a única) para que esse desenvolvimento se efetivasse.

Após definir o objeto de estudo, foi elaborado o objetivo central desta pesquisa, que é conhecer as percepções dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental sobre as ações de formação continuada oferecidas pela Rede Municipal de Ensino, suas necessidades formativas e as fontes às quais recorrem para o seu desenvolvimento profissional.

Esse objetivo se desdobra em três questões de pesquisa:

- Como os professores percebem as ações de formação continuada promovidas pela Rede Municipal de Joinville?
- Quais as necessidades formativas que esses professores almejam para o seu desenvolvimento profissional?

---

<sup>5</sup> Apresentação de dados parciais desta pesquisa em eventos, como 9º Simpósio Integrado de Pesquisa em Educação – Blumenau, 2011 e 35ª. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação ANPED – Pernambuco, 2012.

- Quais fontes de aprendizagem os professores consideram mais importantes e contributivas para o desenvolvimento profissional e para a melhoria das práticas pedagógicas?

Para tanto, considerou-se as vozes<sup>6</sup> dos professores a respeito de suas inquietações, angústias, anseios, desejos e preocupações em relação a uma parte do seu processo de desenvolvimento profissional docente. Segundo Marx (1865, cap. 13), "o tempo é o campo do desenvolvimento humano". Assim, compreendendo o tempo como um aliado e pensando na educação como um processo, há que se considerar os professores como sujeitos inseridos em contextos históricos, sociais, culturais e econômicos que implicam diretamente nas formas como realizam o trabalho docente. Nesta direção, Marx instiga outra reflexão sobre o trabalho, indicando que ele deve ser compreendido na perspectiva de produção da vida e no qual o homem, atuando sobre o mundo exterior, o modifica e, neste processo, também modifica a sua própria natureza.

Assim, meu maior desafio foi o de compreender os professores como sujeitos históricos e sociais, que conhecem o valor de seu trabalho, investem em seu desenvolvimento profissional e, desta forma, conscientemente, buscam caminhos para transformar sua prática, sua realidade e a si mesmos.

Dessa forma, traçando os fios reveladores da rede que constitui o desenvolvimento profissional historicizado *na e por meio da ação docente*, a cada dia estou apurando e lapidando meu olhar investigativo, reflexivo e crítico sobre as ações voltadas para este desenvolvimento, com especial destaque para as ações de formação continuada oferecidas aos professores dos anos finais da Rede Municipal de Ensino.

Acredito que estudar a formação continuada como uma das vertentes (e não a única) para o desenvolvimento profissional de professores, considerando suas vozes, é assumir essa realidade e todas as suas implicações e procurar atuar de forma transformadora, desenvolvendo e ampliando este campo de estudo.

Desta forma, vou me reconstruindo e me encontrando como pesquisadora por meio de outras aprendizagens.

- Apresentação da Estrutura do Trabalho

---

<sup>6</sup> Nesta pesquisa, a expressão "dar voz ao professor" significa dar-lhe a oportunidade de expressar por escrito as suas percepções, necessidades, estratégias e fontes que utiliza para seu desenvolvimento profissional.

O estudo está desenvolvido em capítulos para facilitar a leitura e a compreensão das diferentes etapas seguidas no desenvolvimento da pesquisa.

Na introdução, revela-se a trajetória de vida da pesquisadora e seu vínculo com o tema a ser investigado, destacando-se o objetivo geral e as questões que nortearam a pesquisa.

O primeiro capítulo, “O Contexto do Município de Joinville e da Secretaria Municipal de Educação”, traz uma visão geral sobre o município no qual a pesquisa foi desenvolvida, destacando-se a história da cidade e suas características, os aspectos históricos da constituição da Secretaria de Educação e um panorama sobre as políticas de formação de professores. Conhecer sobre o processo histórico de formação da rede de ensino contribuiu para que fosse construído um pano de fundo para melhor compreensão do processo de desenvolvimento da educação em âmbito municipal.

O segundo capítulo, “Os Conceitos de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional dos Professores”, está subdividido em dois itens: “Os Conceitos sobre a Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional dos Professores” e “As Pesquisas sobre a Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional dos Professores”. As informações e conceitos expressos auxiliaram no mapeamento dos estudos e pesquisas nos últimos dez anos, oferecendo um panorama geral sobre o tema “Desenvolvimento Profissional Docente”. A busca centralizou-se nos dados disponibilizados no portal de “Banco de Teses” da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e na Associação Nacional de Pesquisas em Educação (ANPED), mais especificamente no Grupo de Trabalho (GT) de nº 8 que trata das discussões sobre formação de professores. Foram coletados dados referentes às tendências na produção científica sobre a formação continuada como parte integrante do desenvolvimento profissional docente. Além disso, foram consultados capítulos de livros e artigos de livros sobre a temática, textos de leis específicas<sup>7</sup> e documentos oficiais da Secretaria de Educação, como os Relatórios das Formações de Professores pelos Programas de Formação Continuada do

---

<sup>7</sup> Plano Nacional de Educação / Ministério da Educação e do Desporto. - Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1998.129p.: il., tabs. Válido a partir de 09/01/2001; Lei do Sistema Municipal de Educação - Lei 4077/99 | Lei nº 4077 de 23 de dezembro de 1999 de Joinville; Plano Municipal de Educação – Lei 5629 de 16/10/2006 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN/LEI Nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996/1996.

Ministério da Educação e pela Secretaria Municipal de Educação no período de 2007 a 2011. Foi por meio da leitura destas informações que se constituiu a revisão bibliográfica e a discussão teórica do trabalho. Neste capítulo, desvelam-se as bases conceituais dos estudiosos, suas teorias e proposições sobre o tema proposto.

No terceiro capítulo, “Os Caminhos Metodológicos”, é apresentado o desenho da pesquisa. O percurso metodológico faz uma panorâmica do desenrolar da pesquisa, pontuando os caminhos percorridos para a seleção, coleta e análise dos dados.

No capítulo quatro, “O Desenvolvimento Profissional dos Professores da Rede Municipal de Ensino: O Que Revelam os Dados”, foram apresentados os dados da pesquisa. Neste capítulo são colocados: o perfil dos professores dos anos finais do ensino fundamental, suas percepções sobre as ações de formação continuada oferecidas pela Rede Municipal de Ensino, as necessidades formativas dos professores e as fontes às quais eles recorrem para o seu desenvolvimento profissional.

Para organizar o trabalho, decidiu-se por registrar os dados obtidos junto aos dos professores por meio de capítulos, alguns deles constituídos por subtítulos que conduziram à construção de porções significativas de saberes sobre o assunto. Desde o primeiro passo, foram sendo abertas janelas e portas, e um caminho foi desenhado e trilhado com escolhas e direções diferenciadas. A partir do caminhar, de um olhar atento e do desenvolvimento de um pensamento reflexivo sobre as informações expressas por meio dos dados e da análise qualitativa dos conteúdos das questões descritivas, foi possível se aproximar das percepções dos professores em relação à formação continuada na rede municipal de ensino e construir uma parte da cartografia do desenvolvimento profissional dos professores dos anos finais do ensino fundamental.

Nas “Considerações Finais”, são realizadas algumas inferências sobre os dados evidenciados pela pesquisa. Além disso, foram explicitados os desdobramentos da pesquisa que surgiram ao longo do processo, apontando e indicando alguns direcionamentos futuros de/para outras investigações.

# 1. CONTEXTO DO MUNICÍPIO DE JOINVILLE E DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Com o objetivo de oferecer um panorama sobre o contexto educacional da cidade de Joinville, foi realizada uma pesquisa nos Relatórios do IPPUJ do ano de 2009 e no período de 2010 e 2011. Após várias leituras do material, foi construído o texto a seguir.

Ao contextualizar o município de Joinville, buscou-se entender o percurso histórico, econômico, social e cultural da cidade que influenciou, ao longo dos anos, na configuração do que representa hoje a educação municipal joinvilense, em especial a Secretaria de Educação e suas unidades escolares de Ensino Fundamental, foco desta pesquisa.

É importante contextualizar o município de Joinville para entender melhor o porquê da constituição da Secretaria da Educação tal como hoje se estrutura, procurando perceber quais as razões da necessidade de uma maior abrangência de atuação e sua influência nas decisões importantes sobre o desenvolvimento da cidade e, especialmente, as políticas em torno da formação continuada dos professores.

## 1.1 A história da cidade<sup>8</sup>

Oficialmente, a história de Joinville começou com a chegada da primeira leva de imigrantes europeus em 9 de março de 1851 e a criação da Colônia Dona Francisca. Contudo, sabe-se que a história de Joinville iniciou muito antes da ocorrência destes fatos. Considerando o processo de construção da cidade em sua historicidade, o que se observa é que ele começou com a instalação de sesmarias<sup>9</sup>. Este processo de colonização teve seu início por volta da década de 1840, quando

---

<sup>8</sup> Muitos dos dados aqui apresentados foram encontrados no Relatório da Fundação Instituto de Pesquisa e Planejamento para o Desenvolvimento Sustentável de Joinville – IPPUJ (Org), ano 2009 e anos 2010/2011.

<sup>9</sup> As sesmarias eram as terras doadas pela Coroa Portuguesa a particulares, notadamente pessoas consideradas detentoras de merecimento. O objetivo era promover a apropriação de territórios coloniais, estimular a produção e trazer retorno financeiro para os cofres do governo imperial.

uma grave crise econômica, social e política assolou a Europa. Fugindo da miséria, do desemprego e de perseguições políticas, milhares de pessoas resolveram imigrar.

Em 1849, foi assinado um contrato entre a Sociedade Colonizadora de Hamburgo e o príncipe e a princesa de Joinville (ele, filho do rei da França, e ela, irmã do imperador D. Pedro II), mediante o qual estes cediam oito léguas quadradas situadas numa região de mangue na encosta da Serra do Mar à referida Sociedade para que fossem colonizadas. Esta iniciativa foi apoiada pelo Governo Imperial do Brasil<sup>10</sup>.

A posse da terra era garantida pelas cartas de sesmarias, devendo o beneficiário ocupar e cultivar a terra em determinado período de tempo, sob pena de perder a concessão. Para tanto, deveria, por sua conta e risco, enfrentar os índios, obter a força de trabalho necessária, preparar o terreno, organizar as atividades produtivas, erguer construções e garantir a ordem. Caso obtivesse êxito, poderia ter o domínio definitivo. A intenção da Sociedade Colonizadora, formada por banqueiros, empresários e comerciantes, era obter grandes lucros.

No século XVIII, 17 mil pessoas, em sua maioria famílias de protestantes, luteranos e agricultores sem recursos de origem portuguesa, com seus escravos negros, vinham provavelmente da capitania de São Vicente (hoje Estado de São Paulo) e da vizinha cidade de São Francisco do Sul. Essas famílias adquiriram grandes lotes de terra, denominados de sesmarias, nas regiões do Cubatão, Bucarein, Boa Vista e Itaum, e aí passaram a cultivar mandioca, cana-de-açúcar, arroz, milho, entre outros. Estes colonos vieram para a Colônia estimulados pela propaganda que apresentava o lugar como se fosse um verdadeiro paraíso terrestre. À população luso-brasileira e negra juntaram-se, sobretudo, os germânicos (alemães e suíços, que eram maioria no início, noruegueses, austríacos, suecos, dinamarqueses, belgas e holandeses), franceses e italianos. Contudo, vestígios, como sambaquis e outros artefatos, e a existência de índios demonstravam que os imigrantes não foram os primeiros habitantes da região. Os registros dos primeiros habitantes da região de Joinville datam de 4.800 a.C. O homem-de-sambaqui praticava a agricultura, mas tinha na pesca e coleta de moluscos as atividades

---

<sup>10</sup> Segundo o autor Daniel Rodrigues Aurélio, no livro “Brasil Império” – volume dois, o Império do Brasil foi o Estado brasileiro existente entre 1822 e 1889, tendo a monarquia constitucional parlamentarista como seu sistema político, sendo regido pela constituição do Império do Brasil de 1824 — a primeira do país. Constituiu-se no 11º maior império da história da humanidade. Foi governado por um dos ramos da Casa de Bragança, conhecido como família imperial brasileira.

básicas para sua subsistência. Índios tupis-guaranis ainda habitavam as cercanias quando aqui chegaram os primeiros imigrantes.

Diante deste fato, além dos interesses comerciais europeus, havia o interesse de branquear a população. Conforme Relatório de 2009 da Fundação Instituto de Pesquisa e Planejamento para o Desenvolvimento Sustentável de Joinville (IPPUJ, p. 14), “[...] o governo imperial brasileiro, por sua vez, incentivava a imigração visando substituir a mão-de-obra escrava por colonos, ocupar os vazios demográficos e também branquear a população brasileira.”

Os imigrantes tiveram muitas dificuldades durante a colonização, enfrentando condições da natureza, como a mata fechada, o solo pantanoso, o clima úmido e as doenças tropicais responsáveis por inúmeras mortes. Superadas as dificuldades iniciais, a situação dos colonos foi gradativamente melhorando.

Em 1866, Joinville, que era politicamente vinculada a São Francisco do Sul, foi elevada à categoria de vila e, em 1877, foi elevada à categoria de cidade, recebendo o nome de Joinville em homenagem ao príncipe e à princesa de Joinville, ela filha de Dom Pedro II, imperador do Brasil, que se encontravam na França. Neste ano, Joinville já contava com cerca de 12 mil habitantes, a maioria vivendo na área rural. Paralelamente, a indústria e o comércio começavam a se destacar com a existência de 4 engenhos de erva-mate, 200 moinhos e 11 olarias. Exportava-se madeira, couro, louça, sapatos, móveis, cigarros e mate; importava-se ferro, artigos de porcelana e pedra, instrumentos musicais, máquinas e instrumentos agrícolas, sal, medicamentos, trigo, vinho, cerveja, carne seca e sardinha.

Surgiram as primeiras indústrias têxteis e metalúrgicas na década de 1880 e o mate transformou-se no principal produto de exportação da cidade. O seu comércio foi iniciado por industriais vindos do Paraná. O beneficiamento e a exportação da erva-mate estavam ligados aos comerciantes de Joinville, que fecharam negócios de exportação com a Argentina e o Chile. O maior deles foi Abdon Baptista. Ele desempenhou quase todos os cargos públicos: foi juiz de paz, vereador, presidente da câmara, prefeito de Joinville, deputado provincial, depois estadual e vice-governador de Santa Catarina, além de ocupar o cargo de governador por vários meses. Foi ainda deputado federal e senador da República. Uma das importantes iniciativas de Abdon Baptista foi indicar ao amigo superintendente Schneider a contratação do professor paulista Orestes para dirigir por dois anos o Colégio de Joinville.

Contudo, nesta década havia poucas indústrias, e o governo enfrentava *déficits* financeiros com saldo municipal insuficiente para as demandas normais, como estradas, hospitais, obras públicas e funcionalismo. A instrução pública era definida pelo departamento governamental responsável pela operacionalização das políticas de educação, porém não havia registro algum de suas ações nos relatórios governamentais. Os governantes republicanos apresentaram um discurso moderno, civilizatório e higienista sobre a educação escolar, mas com pouca efetividade prática.

No final do século XIX, percebe-se um discurso moderno por parte das autoridades provinciais, sem muita realização e sem nenhuma presença efetiva e direta dos fabricantes do mate, da indústria têxtil e da indústria carbonífera na promoção educacional. A transição da antiga forma de educar para um novo modo se demonstrou somente em áreas de modernização, prevalecendo, na prática, a instituição da escola isolada de primeiras letras. O processo de criação e de estabelecimento de casas de escolas, que imperava anteriormente e continuava a existir em parte depois da criação dos grupos escolares, era bastante simples. Bastava um professor, qualificado ou não, ou um grupo de moradores de determinada freguesia ou vila solicitar a criação de uma casa escolar de instrução primária, e as autoridades governamentais determinavam o funcionamento, dotando um pequeno orçamento para pagamento do professor. O governo fiscalizava as casas de escolas e lhes concedia alguns poucos materiais pedagógicos, estes nem sempre garantidos. A mobília era formada por bancos rudes, sem encosto, caixotes que serviam de mesa, sem higiene escolar. Segundo Saviani (2004), no território brasileiro, os grupos escolares constituíram um fenômeno tipicamente urbano, já que no meio rural ainda predominavam as escolas isoladas por muito tempo. Tratava-se de escolas que tinham como objetivo a seleção e a formação das elites.

Joinville estava muito ligada às transformações econômicas. Teve como reformador o paulista Orestes de Oliveira Guimarães, contratado pelo grupo político no poder em 1907 inicialmente para dirigir o Colégio Municipal de Joinville no período de 1907 a 1909. Este colégio foi considerado em 1909 pela imprensa de Joinville como primeiro grupo escolar do estado. Como Orestes Guimarães não conseguiu fazer a reforma educacional por falta de recursos financeiros, voltou para Taubaté no ano de 1909. O governador Vidal Ramos, reconhecendo seu valor, promoveu-o à condição de Inspetor Geral da Instrução Pública do Estado de Santa

Catarina em 1910. Nesta condição, seus poderes e influência foram ampliados da esfera municipal para atingir todo o estado. Desta forma, ele conseguiu construir seis grandes grupos escolares e transformar o Colégio Municipal de Joinville no primeiro grupo escolar catarinense. Após reformas para adaptação, o Colégio foi reinaugurado em 15 de novembro de 1911 com o nome de Grupo Escolar Conselheiro Mafra. A reforma da instrução catarinense autorizada em 1910 e levada a efeito em 1911 sob o comando de Orestes Guimarães foi a mais importante reforma do ensino do estado, considerando-se aquelas empreendidas no início do século.

Segundo Mafra, Cardoso e Hoff (2007, p. 109),

Orestes introduziu nos grupos escolares o que considerava de fundamental importância. Para ele, a organização da escola moderna apoiava-se nos itens seguintes: prédio escolar, mobília escolar, material escolar, livros didáticos, disciplina, ensino e programa. Equipou os grupos escolares com o gabinete de física e química, o museu natural, mapas murais<sup>11</sup> para o ensino de ciências naturais, mapas para o ensino de geografia, globo terrestre, quadros de Parker<sup>12</sup> para o cálculo mental. Esse material escolar serviria de apoio para a aplicação das lições de coisas que realizava o ensino a partir do objeto concreto, da coisa, ou de sua representação material para, depois, chegar-se à sua conceituação.

Diante do exposto, o que se pode perceber é que, no início do século XX o governo realizou um processo de modernização em âmbito estadual. O pensamento modernizador do Estado de Santa Catarina teve reflexo na cidade de Joinville. O político Vidal José de Oliveira Ramos captou o pensamento progressista dos empresários ao assumir o Governo do Estado de 1910 a 1914, uma vez que ele não aumentou os impostos, manteve o equilíbrio das contas e realizou obras públicas, incluindo a construção e a manutenção de prédios escolares.

A partir de 1915, foi criado um tipo de escola intermediária entre as escolas isoladas e os grupos escolares. Esta escola denominava-se escola reunida. As escolas isoladas de primeiras letras e as escolas reunidas continuavam em funcionamento no estado ao lado dos grupos escolares.

---

<sup>11</sup> Segundo o Grupo Retis de Geoprocessamento e Pesquisa - <http://igeo-server.igeo.ufrj.br/fronteiras/sig/tiki-index.php?page=Mapa%20Mural> -, Mapa mural é um documento de uma finalidade especial representando uma extensa área - como um país ou um continente - o qual é, geralmente, exposto sobre uma parede.

<sup>12</sup> De acordo com Wagner Rodrigues Valente, no artigo intitulado "O Ensino Intuitivo de Aritmética e as Cartas de Parker", essas cartas (ou quadros) constituíam um conjunto de gravuras cujo fim era o de auxiliar o professor a conduzir metodicamente o ensino, sobretudo das quatro operações fundamentais. Junto de cada gravura, havia uma orientação ao professor de como deveria dirigir-se à classe, de modo a fazer uso de cada uma delas e avançar no ensino da Aritmética.

No início do século XX, uma série de fatores acelerou o desenvolvimento de Joinville, principalmente pela política econômica brasileira voltada para a industrialização. A cidade já contava com inúmeras associações culturais (ginástica, tiro, canto, teatro), escola, igrejas, hospital, loja maçônica, corpo de bombeiros, entre outros, cujo modelo de organização era o existente nos países de origem dos colonos de descendência germânica. Foi inaugurada a Estrada de Ferro São Paulo - Rio Grande, que passava por Joinville rumo a São Francisco do Sul. Surgia a energia elétrica, o primeiro automóvel, o primeiro telefone e o sistema de transporte coletivo.

Em 1926, a cidade tinha 46 mil habitantes. O chefe do executivo era o superintendente (depois prefeito) auxiliado por quatro intendentes por ele escolhidos. Os intendentes eram agentes da administração pública investidos de poderes policiais e tributários. O poder legislativo era formado por nove conselheiros (depois vereadores). Na economia, percebia-se o fortalecimento do setor metalmeccânico.

A superação das escolas isoladas e das escolas reunidas aconteceu quando emergiram atividades práticas do mercado que criam um novo horizonte cultural entre a população e a necessidade de oferecer educação para ela. Em 1930 apareceram os primeiros grupos escolares para a periferia mediante poucos recursos e em prédios mais simples; as escolas reunidas transformaram-se em grupos escolares de pequeno porte.

A partir de 1938, a cidade passou a sofrer os efeitos da "Campanha de Nacionalização" promovida pelo governo Vargas. A língua alemã foi proibida, as associações alemãs foram extintas, alemães e descendentes foram perseguidos e presos. Essas ações intensificaram-se ainda mais com a entrada do Brasil na Segunda Guerra Mundial. Segundo Costa (2005, p. 64), foi o período mais triste da história da cidade e um período em que há uma relativa falta de documentação primária, também denominada de fonte original,

Talvez pela falta de interesse das autoridades locais em guardar a documentação de um período de perseguições, ou mesmo pela queima de documentos, ou por terem enterrado literalmente esses documentos para fugirem das atrocidades cometidas contra os estrangeiros em terras brasileiras.

Entre as décadas de 1950 e 1980, o crescimento de Joinville começou a ser mais acelerado. Com o fim do conflito mundial, o Brasil deixou de receber os produtos industrializados da Europa. Isso fez com que a cidade se transformasse, em pouco tempo, num dos principais polos industriais do país, recebendo, por isso, a denominação de "Manchester Catarinense" (referência à cidade inglesa de mesmo nome).

O perfil da população modificou-se radicalmente com a chegada de imigrantes vindos de várias partes do país, em busca de melhores condições de vida. Aos descendentes dos imigrantes que colonizaram a região, somaram-se pessoas das mais diferentes origens étnicas. Em 2011, a população era de 515.288 mil habitantes, sendo 255.756<sup>13</sup> homens e 259.532 mulheres, segundo levantamento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que constatou um crescimento populacional de 20,11% em uma década.

Ainda hoje, pelo atrativo de seu mercado de trabalho, a cidade se caracteriza como um polo de migrantes e continua a recebê-los de todas as partes do país, a grande maioria em busca de trabalho e melhoria das condições de vida. A cidade de Joinville tem realizado movimentos constantes de valorização e respeito à diversidade de pessoas e culturas buscando constantemente seu desenvolvimento em todos os campos das atividades humanas.

É o município mais populoso de Santa Catarina e o terceiro da região Sul; é também sede da Microrregião de Joinville, da Mesorregião do Norte Catarinense e da Região Metropolitana do Norte/Nordeste Catarinense (juntamente com Araquari). Sua região metropolitana, constituída pelos municípios adjacentes que formam entre si a Região Metropolitana do Norte/Nordeste Catarinense, conta com cerca de 1.094.570 habitantes.

Joinville sempre se destacou, desde o acelerado processo de urbanização no início do século XX, pelo senso empreendedor dos pioneiros, tornando-se, a partir dos anos 50, a principal cidade industrial de Santa Catarina. O desenvolvimento econômico foi favorecido por sua privilegiada localização na região Nordeste de

---

<sup>13</sup> Napoleão Mendes de Almeida, em sua Gramática Metódica da Língua Portuguesa - <http://www.parana-online.com.br/colunistas/29/76797/?postagem=DICAS+PARA+SE+FALAR+E+ESCREVER+BEM+O+PORTUGUES->, não faz referência ao uso do ponto para separar a milhar. Entretanto, o ponto é usado para facilitar as operações de soma, principalmente, e, em números muitos extensos, para separar cada grupo de três algarismos, simplificando a respectiva leitura. Sendo assim, nesta pesquisa, para fins de registro, convencionou-se que nos números acima de 1.000 serão representados utilizando-se o ponto separador de milhar, excetuando-se os números que indicarem tempo histórico (ano).

Santa Catarina, próxima do litoral, da serra do Mar e de importantes rodovias que a interligam com outras cidades e estados brasileiros.

Joinville possui uma representatividade significativa em relação aos aspectos econômicos. É responsável por cerca de 20% das exportações catarinenses e figura entre os quinze maiores arrecadadores nacionais de tributos e taxas municipais, estaduais e federais. A cidade concentra grande parte da atividade econômica na indústria, gerando um faturamento de US\$ 14,8 bilhões por ano, com destaque para os setores metalmeccânico, têxtil, plástico, metalúrgico, químico, farmacêutico e como polo de informática. O Produto Interno Bruto per capita de Joinville também é um dos maiores do país, em torno de US\$ 8.456 por ano. Considerando os cem maiores municípios brasileiros, em relação ao Produto Interno Bruto - PIB, Joinville está na 32ª posição nacional ao lado de Itajaí na 40ª, Florianópolis na 55ª, Blumenau na 60ª e Jaraguá do Sul na 97ª.

Dotada de infraestrutura turística, a cidade ainda oferece outras atrações: dos esportes radicais à culinária internacional; iguarias típicas que podem ser degustadas nos cafés coloniais. Outro fator que tem contribuído na divulgação da cultura da cidade é o turismo de eventos. Esta modalidade turística vem se acentuando muito nos últimos anos por trazer visitantes para a cidade a fim de participarem de eventos de negócios que atraem empresas dos mais diversos setores da indústria, do comércio e de bens e serviços. São pessoas das mais diversas regiões do país e do exterior que vêm em busca de desenvolvimento profissional e/ou pessoal.

O aspecto educacional destes eventos é relevante no sentido de que eles aproximam os participantes e visitantes da cultura historicamente construída e proporcionam o acesso às informações sobre uma diversidade de temas.

Em meio a toda essa diversidade cultural, social e econômica, a Secretaria de Educação foi se constituindo como mais uma instância colaborativa na formação do cidadão joinvilense. Para compreender o processo de sua formação ao longo da história da cidade, os motivos que a levaram à sua realidade e o seu objetivo atual, faz-se necessário mergulhar na sua constituição histórica.

## 1.2 Aspectos Históricos da Constituição da Secretaria de Educação<sup>14</sup>

O percurso histórico da Secretaria de Educação é resultante de um processo de construção influenciado por fatores históricos, econômicos, sociais e culturais. A educação, ao longo de sua trajetória histórica, constituiu-se por meio de políticas públicas que contribuíram para diminuir as diferenças sociais, criando condições de igualdade de oportunidades. Por meio da educação, desejava-se permitir aos estudantes a experiência da construção e da transformação do conhecimento como sujeitos de seu processo e de seu tempo histórico, tornando-se capazes de compreender o mundo e escolher o seu lugar nele. A perspectiva era a de construir uma escola que respeitasse a diversidade cultural e étnica, que se constituísse em referência para cada comunidade e que fosse espaço de criação e difusão cultural, permitindo que a população se apropriasse do espaço público e dos conhecimentos que nele são produzidos.

Para compreender como a Secretaria de Educação (SE) assim se constituiu ao longo dos anos, faz-se necessário conhecer um pouco mais sobre a história de sua formação.

A historicidade do nosso processo educativo demonstra que a educação estava atrelada ao processo político brasileiro e regional. Em 1840, o Estado recebeu a incumbência de fazer a inspeção escolar e dar ciência dos fatos ao presidente da província.

Antes de Santa Catarina constituir-se em uma província povoada mediante a Lei nº 136 de 14 de abril de 1840, o presidente da província já havia recebido a responsabilidade pela inspeção escolar. Por causa da carência de profissionais, em 1843 foi criada a Escola de Instrução Primária, com pouco sucesso devido à inexistência de população no Estado. Cumprindo com a necessidade de melhorar a estrutura do ensino, a Lei nº 268 de 1848 da província de Santa Catarina foi criada para hierarquizar os cargos de diretores municipais e paroquiais, com a função de inspecionar as unidades administrativas do município e da paróquia, indicando o presidente da província como diretor geral da instrução pública. Esta indicação foi necessária para poder ser feito o acompanhamento do processo educacional dos

---

<sup>14</sup> Muitos dos dados aqui apresentados foram encontrados no *Livro Tempos de Educar: os caminhos da história do ensino na rede municipal de Joinville/SC – 1851/2000*, que consta nas “Referências” desta dissertação.

municípios que estavam se constituindo. Em 1850, a inspeção do ensino foi dada às câmaras municipais. Cabia a estas a função de visitar as escolas, dar atestados de frequência aos professores, nomear examinadores para as provas escolares e convencer os pais a encaminhar seus filhos para as escolas. As orientações gerais do ensino eram sancionadas no Rio de Janeiro, capital do Brasil na época.

A política imigratória nacional não incluía preocupações educacionais, e assim, as zonas de colonização estrangeira apresentavam-se carentes de estabelecimentos públicos de ensino, apresentando maior presença nas sedes coloniais. Dessa forma, quando da colonização de Joinville, oficialmente ocorrida em 1851, os imigrantes das diversas etnias foram assumindo uma pesada responsabilidade de criar e manter escolas para as suas crianças por meio da figura jurídica das sociedades escolares.

Em 1854, teve à frente um diretor geral das escolas de instrução primária e subdiretores nomeados pela Câmara Municipal.

Devido à preocupação com a escolarização, em 1854 foi realizada a primeira tentativa de angariar fundos para a construção da primeira escola de Joinville. Esta intenção não se concretizou devido às dificuldades de reunir contribuições suficientes. A “*Deutsche Schule*”, cuja tradução significa “Escola Alemã”, é o atual Colégio Bom Jesus e foi criada pela comunidade luterana em 1866, logo após a fundação da cidade. O lugar funcionou de 1876 a 1939 como escola, mas precisou ser fechado por causa da campanha de nacionalização do ensino brasileiro, imposta pelo governo da época.

Desde o seu início, a educação esteve fortemente vinculada a interesses religiosos na colônia, embora a obrigatoriedade do ensino tenha sido instituída em 1854. Neste ano, o presidente da província instalou a primeira escola pública primária em zona de imigração estrangeira – a Escola de Primeiras Letras da Colônia Dona Francisca.

Em 1867, a colônia Dona Francisca recebia subsídios para suas 11 escolas existentes naquele ano, com mais de 400 alunos; 3 delas eram públicas, 6 coloniais (mantidas pela direção da colônia e pelos respectivos colonos) e 2 escolas eram particulares. Estas escolas eram acompanhadas por inspetores. Somente em 1874, com a Lei nº 699, o ensino se torna obrigatório na província.

Várias escolas confessionais foram criadas ao longo do século XIX, mas tinham caráter particular. Havia a Escola Pública de Joinville, denominada de Escola

do Padre Carlos, que não possuía sede própria e vivia mudando de local.

Observa-se que num período de vinte anos houve relativo progresso educacional em Joinville por causa do aumento das ações de valorização dos imigrantes. A criação de escolas nas colônias teve a subvenção do governo e, em 1870, Joinville criou sua primeira escola pública municipal por intermédio de sua Câmara Municipal. Neste ano, existiam 15 escolas, sendo 3 delas públicas e 12 particulares. Eram frequentadas por 790 crianças, com 17 professores e 4 professoras.

No ano de 1874, houve um aumento significativo de escolas públicas, passando a 96 escolas primárias.

O desenvolvimento do ensino na Colônia Dona Francisca estava intrinsecamente vinculado ao estabelecimento das Igrejas Protestantes e Católicas. Frequentemente, os sacerdotes de ambas as religiões exerciam também a função de professores, e a maior parte das escolas que surgiram até o fim do século XIX eram controladas pelas igrejas. Desta forma, muitas escolas particulares de caráter confessional também foram sendo criadas ao longo do século XIX.

A partir de 1917, uma resolução do Dr. Arthur Ferreira Costa, substituto do superintendente municipal, institui o ensino obrigatório em todo o município para crianças de 6 a 15 anos, sob pena de os pais ou responsáveis pagarem multa de 2 a 5 mil-réis mensalmente.

Joinville foi se desenvolvendo economicamente, inaugurando a primeira escola municipal urbana, em 1922, com o nome de Júlio Machado da Luz. Nos dias atuais, ela ainda se encontra em funcionamento com o nome de Escola Municipal Governador Heriberto Hulse.

A partir de 1935, Joinville teve o aumento significativo do número de escolas subsidiadas pela Prefeitura Municipal e, em 1941, o município era responsável por 41 escolas. Em 1946 foi promulgada uma nova Constituição para o Brasil, e com ela, uma forte campanha de alfabetização em todo o país. Nos anos de 1951 e 52 iniciaram-se discussões sobre a criação de um ginásio municipal em Joinville que forneceria ensino secundário público. Em 1958 funcionavam no município 32 escolas.

A partir de 1960, a cidade sofreu profundas modificações no seu quadro industrial devido à ideologia desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek, provocando um forte fluxo migratório e adquirindo um perfil que lhe deu o apelido de

Manchester Catarinense. A cidade de Joinville, considerada uma espécie de “terra da promessa”, cresceu desordenadamente quando à população, relativamente estável, e juntaram-se, em pouco espaço de tempo, milhares de pessoas de diversas origens, profissões e classes sociais. A cultura dos seus locais de origem criou uma nova história, desenraizada e que precisava ser repensada. A cidade não era mais de imigrantes, mas sim de migrantes. Em 1960, a população urbana era de 55.352 habitantes, num total de 70.687 se somada à população rural. Segundo relatórios da Secretaria de Planejamento e Coordenação da Prefeitura Municipal de Joinville, a população da cidade crescia cerca de 20.000 a 25.000 habitantes por ano. Diante deste fato, toda a perspectiva de planejamento era prejudicada pelas necessidades sociais que surgiam, e nelas estava inserida a educação. O *déficit* habitacional de Joinville ante os fluxos migratórios gerou ocupações de terras em vários pontos do município, especialmente em áreas de mangues pertencentes à marinha, criando condições de vida extremamente precárias, sem infraestrutura alguma e, acima de tudo, com graves agressões ao meio ambiente.

No final de 1961, havia em Joinville 36 escolas em funcionamento, com cerca de 3200 alunos e 97 professores distribuídos em diversas categorias. Estas categorias foram definidas a partir da Lei nº 277 de 18 de julho de 1949, a qual, em seu Art. 2º, indicava que:

[...] poderão ser professores extranumerários-diaristas nos grupos escolares, escolas reunidas e escolas isoladas: a) os diplomados pelos institutos de educação, ou pela antiga Escola Normal Catarinense, ou escolas normais; b) os ginasianos, os fundamentalistas, os diplomados pelos cursos normais regionais e pelas antigas escolas normais secundárias; c) os complementaristas [...]

Assim, naquele ano, Joinville contava com 11 normalistas<sup>15</sup>, 53 regentes de ensino primário<sup>16</sup>, 5 ginasianos<sup>17</sup> e 28 complementaristas<sup>18</sup>, distribuídos em 29 prédios próprios.

---

<sup>15</sup> Moças que estudavam em "Escola Normal". A Escola Normal preparava as moças para serem professoras do primário, hoje mais conhecido por anos iniciais do ensino fundamental.

<sup>16</sup> O termo surgiu com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 4024/61), em seu artigo 54, no qual "as escolas normais, de grau ginasial expediram diploma de REGENTE DE ENSINO PRIMÁRIO, e, as de grau colegial, de PROFESSOR PRIMÁRIO".

<sup>17</sup> Professores que atuavam no curso ginasial, hoje equivalente aos anos finais do ensino fundamental.

<sup>18</sup> Eram aqueles professores que, igualmente aos normalistas, eram portadores de diploma de conclusão, respectivamente, dos cursos normais ou complementares.

Em 1966, o legislativo municipal aprovou a nova estrutura de ensino para Joinville, enquadrando a educação como órgão da administração específica, denominado Departamento de Educação, Cultura, Assistência e Turismo. Neste período, ficou clara a inflexão do regime militar na política educacional existente. Na educação, duas leis regulamentariam um amplo conjunto de decretos-leis: uma de cunho universitário, para regular o ensino superior e sua articulação com a escola; e a segunda fixava as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5692/71).

Ao longo dos anos, o crescimento populacional exigia a criação de um número cada vez maior de escolas com o intuito de cumprir leis e princípios e de não deixar nenhuma criança sem escola. As inovações e adaptações começavam pela própria reestruturação dos órgãos gerenciadores de educação. O pico da industrialização foi na década de 70, quando campanhas em busca de mão-de-obra eram feitas pelas empresas, trazendo milhares de famílias do interior de Santa Catarina e do Paraná. Os fluxos maiores de imigrantes não qualificados eram oriundos principalmente do oeste do Paraná, onde os municípios eram caracterizados por uma política minifundiária e familiar. A industrialização era considerada o móvel do desenvolvimento, e a educação escolar passava a ter um papel-chave. Nesse contexto, a educação escolar precisava adequar-se às exigências da modernização econômica enquanto estratégia de aperfeiçoamento de recursos humanos.

No ano de 1968, o Departamento de Educação, Cultura, Assistência e Turismo passou a denominar-se Departamento de Educação e Cultura. Em 1975, a nomenclatura da sede da rede municipal de ensino modificou-se, passando a denominar-se Secretaria de Educação do Município de Joinville. A sua estrutura básica ficou assim distribuída: divisão de ensino do 1º grau, divisão de assistência ao educando e divisão de atividades complementares. As escolas também mudaram sua nomenclatura de Escolas Básicas Municipais para Escolas de Primeiro Grau.

Assim, a rede pública foi crescendo na década de 80, mas em determinados bairros não se atendia às necessidades da população. Os dados da secretaria demonstram que nessa época havia 4.535 crianças fora da escola. Era imprescindível a criação de novas unidades escolares distribuídas nos bairros de maior densidade demográfica.

Desde a sua criação, a atual Secretaria de Educação esteve submetida às

normas constitucionais, às políticas educacionais do governo do Estado de Santa Catarina e ao órgão responsável pela educação, hoje conhecido como Gerência Estadual de Ensino.

A partir de 1975, no governo Geisel, começou a ser posta em prática a municipalização do ensino, que visava transferir para a esfera do município toda a administração da rede de 1º grau, equivalente ao que hoje se denomina de Ensino Fundamental. Esta municipalização apresentava a justificativa ideológica de que era necessário democratizar o sistema educacional no país.

Em 1976, o município de Joinville possuía 47 escolas, com um total de, aproximadamente, 8.000 crianças e 370 professores<sup>19</sup>. Este aumento de escolas demandou a seleção de professores para atuarem na rede pública municipal.

A partir de 1980, foi implantado, de forma gradativa, o ensino de 5ª a 8ª série<sup>20</sup> do ensino fundamental.

Em 1981, foi aprovado o Estatuto do Magistério Público Municipal de Joinville de acordo com a Lei 1846/81. O projeto definia os deveres, direitos, obrigações e vantagens acerca do exercício da profissão com a proposta de assegurar ao professor melhor remuneração e condições de trabalho.

Em 1985, a Prefeitura Municipal de Joinville passou a assumir todas as escolas de ensino de 1º grau (1ª a 4ª série).

Na década de 90 e no início dos anos 2000, o ensino público municipal sofreu o impacto das projeções dos governos para a educação, especialmente dos elementos que foram agregados como paradigmas da educação para a reprodução econômica com seu formato legal, como o avanço progressivo, o Plano Decenal, o cooperativismo e a municipalização e o avanço técnico. Ao lado dessas medidas, foi desencadeada uma ampla reforma curricular no ensino fundamental por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). As reformas educacionais da década de 90 demonstravam a busca por uma política de qualidade que fazia parte de um conjunto de iniciativas da agenda política brasileira, explicitada nos compromissos assumidos na agenda internacional promovida pelo Banco Mundial.

Ao longo de sua história, a administração do ensino centrou-se nas unidades escolares, buscando desenvolver a autonomia pedagógica, financeira e administrativa. Atualmente, esta administração está alicerçada na Proposta

---

<sup>19</sup> Dados fornecidos pela Secretaria de Educação em fevereiro de 2012.

<sup>20</sup> Idem p.3 desta dissertação.

Pedagógica (PP) e no Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), com ampla participação da comunidade escolar.

A Secretaria Municipal de Educação, como instância responsável por indicar os rumos da educação joinvilense, sempre teve (e tem até hoje) a responsabilidade de administrar a rede municipal de ensino, definindo políticas públicas de educação e estabelecendo o diagnóstico, as diretrizes e os objetivos para cumprir o seu compromisso legal e superar os desafios existentes. O propósito é o de assegurar a aprendizagem dos estudantes com a participação marcante da parceria escola-família no processo educacional. Para efetivar este propósito, a cidade de Joinville se articulou, e existem hoje 3 Comitês: Comitê Interdisciplinar; Comitê Estratégico da Educação, que se reúne no Instituto Joinville; e Comitê Temático da Educação, cujas reuniões ocorrem na Secretaria de Desenvolvimento Regional de Joinville (SDR). Esses comitês se preocupam com a educação em Joinville. Todos envolvem representantes desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, e lá se discutem os caminhos da educação e a sustentabilidade do município.

No caso da Educação Infantil, de 2005 em diante, o número só aumentou. Nesta modalidade de ensino, em 2005, havia 5.064 crianças; em 2006, 6.848 crianças; em 2007, havia 7.359 crianças; em 2008, havia 9.056 crianças; em 2009, havia 9.928 crianças; e, em 2010, havia 10.899 crianças matriculadas. Estes dados evidenciam um crescente aumento do número de vagas na educação infantil oferecidas pela rede municipal.

Os quadros a seguir indicam os números da educação básica na cidade de Joinville no ano de 2011.

Tabela 1 – Estabelecimentos de Ensino em Joinville, por Dependência Administrativa, segundo a etapa/modalidade ministrada.

Número de Escolas – Educação Básica										
Privadas		Federais		Municipais		Estaduais		Total		Total Geral
U	R	U	R	U	R	U	R	U	R	
177	0	1	0	119	24	42	0	339	24	363

Legenda: U – Zona Urbana; R – Zona Rural

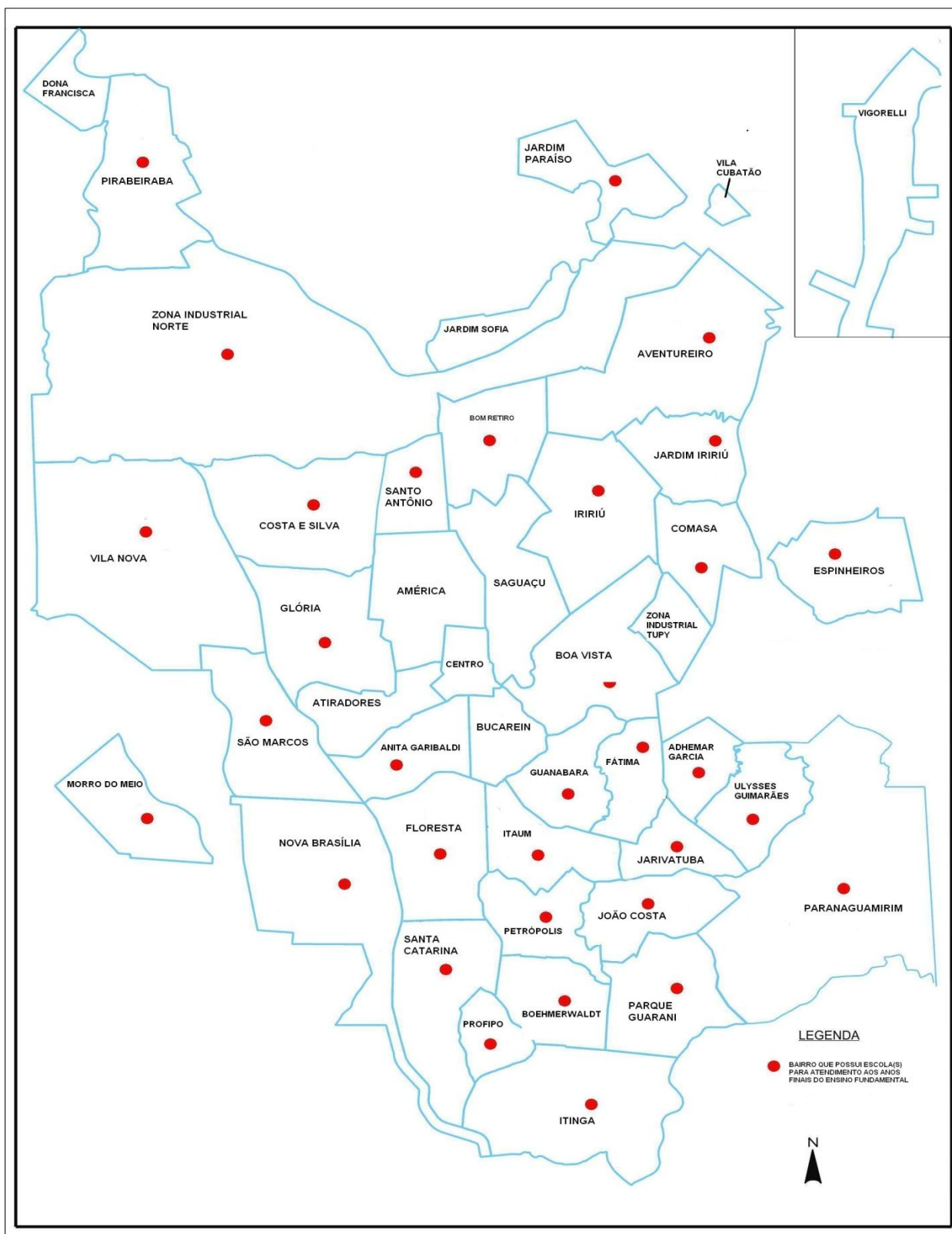
Analisando as informações do Censo Escolar de 2011, expressos na tabela 1, a rede contava com 119 escolas de educação básica<sup>21</sup> localizadas na área urbana e 24 na área rural.

As 146 escolas estão distribuídas em todos os 38 bairros da cidade. 87 escolas atendem estudantes do ensino fundamental, e destas, 82 atendem os anos finais do ensino fundamental. Mesmo com este alcance numérico significativo, percebe-se pelos dados indicados no Mapa 1 a necessidade de ampliação e melhor distribuição das escolas que oferecem matrículas para estudantes dos anos finais do ensino fundamental, atingindo todos os bairros da cidade de Joinville.

---

<sup>21</sup> Segundo informações disponíveis no site do MEC - <http://www.brasil.gov.br/sobre/educacao/sistema-educacional/educacao-basica> -, a educação básica é o primeiro nível de ensino escolar no país e compreende três etapas: a educação infantil (para crianças de zero a cinco anos), o ensino fundamental (para alunos de 6 a 14 anos) e o ensino médio (para alunos de 15 a 17 anos).

Mapa 1 – Bairros onde existem escolas municipais que oferecem ensino fundamental para anos finais do ensino fundamental.



Fonte: IPPUJ (2011)

Para atender aos estudantes, são necessários 3.505 professores, conforme indicado na tabela 2.

Tabela 2 – Número de Professores da Rede Municipal de Ensino em 2011.

PROFESSORES		ESCOLARIDADE		
TOTAL EM SALA	Fundamental	Médio	Superior	TOTAL ESCOLARIDADE
3.505	06	436	3.063	3.505

Fonte: Sistema Escola Via Net

Para isso, faz-se necessário que as políticas públicas governamentais para a educação considerem o aumento da oferta de cursos de formação de professores e busquem meios para atrair estudantes para os cursos de licenciaturas.

Trazendo os dados para a realidade do ensino fundamental, a tabela 3 revela que há uma considerável variação nos últimos anos.

Tabela 3 - Nº de alunos matriculados por ano na Rede Municipal

ANO	Nº DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL
2002	43.749
2003	45.144
2004	44.951
2005	45.724
2006	47.311
2007	46.648
2008	45.786
2009	45.525
2010	45.561
2011	46.454

Fonte: Secretaria de Educação, em dezembro de 2011.

Observa-se que, em 2005, estavam matriculados 45.724 estudantes no ensino fundamental. O que chama atenção nesse dado é que o número total de matriculados na rede municipal aumentou nos dois anos seguintes, 2006 e 2007,

porém voltou a diminuir em 2008, 2009 e 2010. Um ponto a ser discutido sobre a redução no número de alunos matriculados na rede municipal é que ela pode estar associada à rotatividade significativa do mercado de trabalho na cidade de Joinville, oscilando muito e alternando períodos de expansão com períodos de recessão. Isto implica em mudança de domicílio de famílias inteiras na busca por outros postos de trabalho para a garantia da manutenção das condições materiais de existência. Além disso, é preciso considerar a crescente diminuição na taxa de natalidade no Brasil. Estes podem vir a ser os motivos que implicam na quantidade de estudantes matriculados, anualmente, no ensino fundamental.

Detalhando mais este quadro, buscaram-se informações sobre estudantes dos anos finais do ensino fundamental. A tabela 4 faz um demonstrativo dos dados.

Tabela 4 – Ensino Fundamental, 6º ao 9º ano – Matrícula Inicial por Dependência Administrativa em Joinville

<b>Ano/Dependência</b>	<b>Federal</b>	<b>Estadual</b>	<b>Municipal</b>	<b>Privada</b>	<b>Total</b>
<b>2005</b>	-	<b>11.663</b>	<b>19.619</b>	<b>3.700</b>	<b>34.982</b>
<b>2006</b>	-	<b>11.414</b>	<b>19.874</b>	<b>3.760</b>	<b>35.048</b>
<b>2007</b>	-	<b>11.029</b>	<b>19.607</b>	<b>3.752</b>	<b>34.388</b>
<b>2008</b>	-	<b>10.756</b>	<b>19.725</b>	<b>3.823</b>	<b>34.304</b>
<b>2009</b>	-	<b>10.500</b>	<b>20.102</b>	<b>3.659</b>	<b>34.261</b>
<b>2010</b>	-	<b>10.307</b>	<b>20.482</b>	<b>3.729</b>	<b>34.518</b>
<b>2011</b>	-	<b>7.649</b>	<b>20.611</b>	<b>3.764</b>	<b>32.024</b>

Fonte: IBGE (2010)

Segundo o Censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população de Joinville foi confirmada em 515.288 habitantes – 255.756 homens e 259.532 mulheres, um crescimento da população na última década de 20,11%. O bairro mais populoso é o Aventureiro, com 34.910 habitantes. Já a Zona Industrial 2 (Tupy) tem apenas 44 habitantes.

A análise parte do pressuposto de que, se há um aumento significativo da população, isto implica diretamente no aumento do número de matrículas dos estudantes de acordo com o Censo Escolar de 2011. Os dados revelam que 44%

(20.611) de um total de 46.454 estudantes estavam matriculados nos anos finais do ensino fundamental na rede municipal de ensino. Este aumento da demanda obrigou os poderes públicos a investirem maciçamente na construção de novas escolas e/ou novas salas de aula, e o ensino municipal acompanhou uma linha de tendência evolutiva/crescente. Isto também decorre da história da educação básica brasileira, que oportunizou a inclusão de todas as crianças, adolescentes e adultos na escola, transformando-a em instrumento de luta e ascensão social.

Na tabela 5, pode-se perceber a evolução do número de unidades escolares ao longo a última década.

Tabela 5 – Evolução do número de unidades escolares em 10 anos

ANO	NÚMERO DE UNIDADES ESCOLARES										TOTAL GERAL
	PRIVADAS		FEDERAIS		MUNICIPAIS		ESTADUAIS		TOTAL		
	U	R	U	R	U	R	U	R	U	R	
2000	40				90	30	45		175	30	205
2010	172		1		119	27	44		336	27	363

Fonte: Censo Escolar 2010

Obs.: Em 2000, muitas unidades particulares não preenchem o Censo Escolar.

Legenda: U = unidade escolar urbana R = unidade escolar rural

O que chama atenção é que o número total de escolas municipais localizadas na área urbana da cidade de Joinville aumentou, enquanto que na área rural este número diminuiu. Infere-se que seja em função do aumento do êxodo rural, em que as famílias que moram e trabalham no campo buscam moradia e emprego em bairros próximos às regiões industriais da cidade.

Considerando-se o Censo Escolar de 2011, percebe-se que a rede continuou a crescer em termos de quantidade de escolas. Dentre as 146 unidades, 87 atendem ao ensino fundamental, e destas, 86 atendem estudantes dos anos finais do ensino fundamental.

Objetivando o atendimento à demanda de escolas de ensino fundamental para alunos de 6º ao 9º ano, outra modalidade de ensino oferecida no interior do ensino fundamental à população que tem mais de 15 anos completos é a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A abertura da EJA deve-se ao fato de que muitos dos jovens e adultos a partir desta faixa etária necessitam trabalhar para auxiliar na

manutenção de suas famílias e de si mesmos. Quando os adultos entram no mercado de trabalho, se veem obrigados a estudar para se manterem no emprego, passando a estudar ou completar seus estudos no período noturno. Porém, existem aspectos legais que legitimam esta inserção precoce no mercado de trabalho. Os jovens acima de 14 anos podem trabalhar, desde que a instituição contratante esteja vinculada a um dos Programas de Iniciação Profissional do Governo Federal, como o Programa Jovem Aprendiz<sup>22</sup>. Assim sendo, estes jovens também frequentam as aulas no período noturno.

### 1.3 As Políticas de Formação de Professores

Buscando situar o leitor no contexto da educação municipal, este texto apresenta os números do município em relação aos aspectos educacionais e indica de que maneira foram sendo pensadas e planejadas as ações de formação continuada no âmbito da legislação.

Com o objetivo de oferecer um panorama sobre educação municipal e seus fundamentos legais, foram realizadas leituras nas respectivas legislações educacionais e de textos de autores que pensam e discutem a temática.

Para dar início a esta panorâmica, o tema foi considerado a partir dos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – de 2010. A cidade de Joinville ocupa a 40ª posição do país em índice de analfabetismo. Analisando a sua posição entre os estados do sul do Brasil: Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, a cidade de Joinville é uma das que foram beneficiadas pelo Selo de Município Livre de Analfabetismo. Essa distinção foi concedida pelo Ministério da Educação aos 64 municípios, dentre as 5.564 cidades brasileiras, que apresentam índice

---

<sup>22</sup> O Governo Federal, junto com o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), desenvolveu, no ano de 2000, um programa onde empresas de médio e grande porte devem oferecer uma cota para o **Programa Jovem Aprendiz**. De acordo com as Leis nº 10.097/00 e 11.180/05 empresas de médio e grande porte podem contratar jovens para capacitação profissional (prática e teórica), cumprindo as cotas que variam de 5% a 15%, dependendo do número de funcionários efetivos qualificados na empresa. Para que uma pessoa possa participar do programa em 2012, é preciso ter entre 14 e 24 anos de idade, estar regularmente matriculado em curso SENAI, SENAT, SENAC, SESCOP, SENAR ou em escolas técnicas e a empresa pode contratar um estudante que não esteja em um destes cursos, mas neste caso será de responsabilidade dela colocá-lo em um curso. O salário do jovem aprendiz não funciona igual ao salário do mercado de trabalho, mas recebe os benefícios trabalhistas e conta com uma grande experiência profissional. O programa funcional jovem aprendiz tem o salário proporcional às horas trabalhadas, mas há empresas que pagam o piso salarial ou o salário mínimo. Também tem os benefícios de vale transporte, vale alimentação, férias e o 13º salário.

menor de 4% de analfabetos entre a população. Na educação, Joinville está na 9ª posição dos municípios de Santa Catarina, com um índice de analfabetismo de 3,41% entre a população, conforme pode ser observado na Tabela 6.

Tabela 6 – Municípios de Santa Catarina que receberam o selo do MEC, ordenados por taxa de analfabetismo (%)

MUNICÍPIO	TAXA DE ANAFALBETISMO (%)
1. São João do Oeste	0,91
2. Pomerode	1,87
3. Timbó	2,60
4. Jaraguá do Sul	2,65
5. Blumenau	2,79
6. Balneário Camboriú	3,00
7. Tunápolis	3,04
8. São Bento do Sul	3,37
9. Joinville	3,41
10. Indaial	3,48
11. Florianópolis	3,56
12. Schroeder	3,59
13. Gaspar	3,86
14. Rio dos Cedros	3,93
15. Brusque	3,93
16. Luzerna	3,96

Fonte: IBGE (2010)

As instâncias educativas federal, estadual e municipal têm papel fundamental no desenvolvimento da educação na cidade. Hoje (2012), a Secretaria de Educação de Joinville atende cerca de 60 mil alunos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (incluindo a Educação de Jovens e Adultos). Conta com 88 unidades escolares e 57 Centros de Educação Infantil (CEIs), conforme indicado nas tabelas 7 e 8.

<b>ESCOLAS</b>	<b>URBANAS</b>	<b>62</b>
	<b>RURAIS</b>	<b>26</b>
<b>SUBTOTAL</b>		<b>88</b>
<b>CEIs</b>		<b>57</b>
<b>TOTAL</b>		<b>145</b>

Tabela 7 – Nº de Unidades da Rede Municipal de Ensino.  
Fonte: Secretaria de Educação de Joinville (2012)

<b>ALUNOS</b>	<b>EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	<b>11.002</b>
	<b>ENSINO FUNDAMENTAL</b>	<b>46.258</b>
	<b>EJA</b>	<b>3.876</b>
<b>TOTAL DE ALUNOS</b>		<b>61.136</b>

Tabela 8 – Número de Unidades da Rede Municipal de Ensino.  
Fonte: Secretaria de Educação de Joinville (2012)

Além disso, estão sob sua responsabilidade duas bibliotecas públicas e um polo da Universidade Aberta do Brasil.

Para atender a demanda, 4.622 profissionais trabalham nas escolas e Centros de Educação Infantil (CEIs). Destes, 3.827 são professores e os demais atuam como auxiliares de biblioteca, auxiliares administrativos, merendeiras, serventes e serviços gerais, seguranças, dentre outros. Em média, por ano, cerca de 60 professores ingressam na Rede Municipal de Ensino. Assim, do total de 3.827 professores, 90% (3.460) têm vínculo efetivo, ou seja, são concursados<sup>23</sup>, e 9% (367) possuem contrato temporário<sup>24</sup>.

Outro indicador que pode demonstrar o alcance da ação de melhoria do quadro e a respectiva estabilidade dos professores da rede municipal de ensino refere-se aos resultados educacionais alcançados. A rede municipal de ensino vem alcançando um resultado acima da média em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)<sup>25</sup>.

<sup>23</sup> O concurso público ocorre, anualmente, e o número de vagas dependerá da demanda.

<sup>24</sup> O contrato temporário é efetivado mediante processo seletivo que é aberto, igualmente mediante existência de demanda, e tem a validade de dois anos.

<sup>25</sup> Este índice é calculado com base na taxa de rendimento escolar e no desempenho dos alunos no SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e na Prova Brasil. É a partir do resultado do IDEB que cada escola tem a sua meta estipulada e o prazo de dois anos para atingi-la, periodicidade com que a avaliação é realizada.

Analisando os dados obtidos em 2009, cerca de 50% das escolas urbanas de Joinville atingiram média acima de 5 em uma escala de zero a 10. Naquele ano, a média nacional era de 3,8 e, na avaliação, levou-se em consideração o desempenho dos alunos em provas de Matemática e Língua Portuguesa. Considerando-se estes conhecimentos específicos, 14 escolas da rede municipal de ensino ficaram entre as 23 escolas públicas catarinenses com as melhores notas no referido índice e apenas 20 escolas não alcançaram a média 6,0. Dentre as turmas de 6º ao 9º ano, a média foi 5,2, quatro décimos acima da média alcançada em 2007 e acima da meta nacional prevista pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) para 2009, que era de 4,8. Ressalta-se o fato deste tipo de avaliação ser muito criticado nos meios educacionais, uma vez que ele não necessariamente representa a realidade da escola. O número classifica em ordem crescente e decrescente, mas em educação há muitas variáveis. Não podem ser desconsideradas as condições dentro da escola, o capital social, cultural e econômico das famílias e o fato de que ainda temos professores leigos. Assim sendo, às escolas que não alcançaram esta média deve-se oferecer apoio no sentido de superarem suas dificuldades.

A Tabela 9 revela que houve um significativo crescimento deste índice nos anos iniciais e finais do ensino fundamental do município de Joinville em 2012, comparativamente aos índices em nível nacional.

Tabela 9 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB e Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM (2011)

	Ensino Fundamental Anos Iniciais	Ensino Fundamental Anos Finais	Ensino Médio
<b>Brasil</b>			
<b>Total</b>	5,0	4,1	3,7
<b>Rede Pública</b>	4,7	3,9	3,4
<b>Rede Estadual</b>	5,1	3,9	3,4
<b>Rede Municipal</b>	4,7	3,8	-
<b>Rede Privada</b>	6,5	6,0	5,7
<b>Rede Estadual em Santa Catarina</b>	5,7	4,7	4,0
<b>Rede Estadual em Joinville</b>	6,1	4,9	*
<b>Rede Municipal em Joinville</b>	6,3	5,4	-

Fonte: Setor de Estatística da Secretaria Municipal de Educação – 2012 (\* dado não informado)

O que se pode concluir com estes dados é que houve uma melhoria na educação municipal. Infere-se que as ações educacionais desenvolvidas nas escolas da rede municipal de ensino trazem contribuições para esta melhoria. Uma dessas ações refere-se ao desenvolvimento profissional dos professores da rede municipal de ensino de Joinville. Esta pesquisa faz um recorte deste desenvolvimento e busca, na fala dos professores, esta evidência.

Para refletir sobre a questão das contribuições da formação continuada para o desenvolvimento profissional de professores, faz-se necessário traçar um panorama do desenvolvimento dessa formação ao longo da história da educação e no contexto social na qual ela se insere.

A partir da década de 1980 e especialmente na de 1990, algumas proposições relativas à formação inicial e continuada de professores ganharam repercussão internacional e influenciaram as políticas de formação em vários países da Europa e da América. Esse movimento iniciou-se quando vários segmentos da sociedade começaram a manifestar insatisfação e preocupação com a qualidade da Educação. Os pesquisadores Dussel (2006); Fanfani (2007); Tedesco e Fanfani (2004) comentam que a crise da escola e as novas demandas decorrentes das transformações sociais refletem a necessidade de realizar modificações no trabalho dos professores e nas ações para o desenvolvimento de sua profissionalidade.

O baixo desempenho dos alunos se constituía num dos indicadores que determinava a necessidade de se repensar a formação docente nos países citados. Assim, de acordo com estes resultados, esperava-se que os docentes atuassem como agentes responsáveis e se responsabilizassem em promover as mudanças esperadas na qualidade do ensino.

As políticas educacionais tinham como ponto de partida a necessidade de melhorar a formação dos professores e dos formadores de professores, os quais eram considerados atores fundamentais na construção da sociedade do conhecimento em um contexto de mudanças e novas demandas. Neste contexto, os professores estariam no centro das preocupações e das políticas educacionais, as quais conferiam um papel central aos processos de educação e formação, bem como uma responsabilidade acrescida a professores e formadores.

Nos anos de 1990, a configuração dos cursos de licenciatura já era muito criticada por não privilegiar a formação para a docência e por não considerar a articulação entre teoria e prática e nem entre os campos disciplinares, ou seja, a

organização curricular da formação inicial estruturou-se à parte e desvinculada do próprio ensino. Arroyo (2000) aponta que os cursos de graduação e especialização, ou aqueles destinados à formação permanente dos professores de educação básica, devem oferecer aos professores conhecimentos profissionais que os preparem para o exercício da docência. Diante deste pensamento, pode-se inferir que a formação para a docência confere aos professores um estatuto profissional. Ainda segundo o autor, este estatuto define o imaginário social e o professor passa a ser reconhecido como mestre. Contudo, o que até os dias atuais se percebe é que há um distanciamento entre o que se ensina na academia e a realidade encontrada nas escolas. Pimenta e Lima (2004) trazem à discussão a questão de que a identidade vai sendo construída com as experiências e história pessoal, tanto no coletivo como na sociedade. Portanto, é necessário pensar na formação como uma das possibilidades de se consolidar as opções e intenções da profissão.

Segundo Tarduce et al (2010) e Vaillant (2005), a precariedade da formação na década de 90 concorria, junto a outros fatores, para que o magistério fosse também visto como uma semiprofissão, para a qual não se pagam bons salários, não se delineiam planos adequados de carreira e, em especial, que não oferece nenhum atrativo para jovens de boa formação e aspirações profissionais elevadas. Desta forma e na ausência de uma adequada formação inicial, historicamente a formação continuada via-se (vê-se) obrigada a suprir as carências e lacunas com as quais os docentes apresentam-se nas escolas. Nesse sentido, os problemas da primeira impediam (impedem) que a segunda tenha um olhar prospectivo, que se volte para o desenvolvimento profissional, para a inovação ou inclusive para a implementação adequada de novas políticas educacionais. Tudo isso ajuda a compreender por que foi difícil efetivar as reformas dos anos 1990 e por que continua sendo assim até os dias atuais.

Nesta direção e considerando-se o contexto atual, é necessário realizar um adequado planejamento da formação continuada dos professores, como condição imprescindível para o enfrentamento dos desafios da profissão docente. Segundo Gatti (1996), ao longo da história da constituição da docência, o professor foi, inicialmente, compreendido como ser abstrato e pertencente a um conglomerado homogêneo, e o exercício profissional era concebido como atividade essencialmente instrumental. Esse modelo não só afastou as instituições acadêmicas da prática profissional como também desvalorizou – ou mesmo ignorou – as necessidades e os

conhecimentos dos profissionais da educação. Nesta mesma direção, Tardif e Lessard (2005) indicam que, em tempos de mudança, é necessário pensar a docência como uma atividade humana complexa, com características próprias, exercida em unidades escolares que são singulares e, por isso, requerem e mobilizam novas perspectivas de análise sobre a profissão docente. A constituição da profissionalidade do professor, segundo Gatti (2003, p. 196), deve ser analisada considerando-o como sujeito inserido em seu meio social

[...] com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal, na qual partilham de uma cultura, derivando dessas relações seus conhecimentos, valores e atitudes, com base nas representações constituídas nesse processo que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo.

Ao longo da história do desenvolvimento da profissionalidade dos professores, de forma lenta e gradativa, o conhecimento teórico e a prática da formação continuada do professor foram promovendo avanços no modo de pensar a docência.

Nesse contexto de transformações, implementaram-se importantes mudanças no ensino em diferentes países, as quais foram fortemente influenciadas pelo movimento reformista na formação de professores da Educação Básica iniciado nos Estados Unidos e no Canadá no final dos anos 1980. Segundo Gauthier (1998) e Popkewitz (1992), no âmbito dessas reformas, uma das principais discussões diz respeito à formação de professores e à profissionalização do ensino.

Segundo Imbernón (2010), os estudos sobre a formação continuada passaram de uma fase descritiva para uma fase mais experimental em decorrência da difusão dos cursos de formação e do interesse político sobre o tema. No entanto, a despeito de todo o investimento e esforço realizado para a implementação de programas inovadores de formação de professores, o retorno verificado tem estado sempre aquém do esperado, como mostram os relatórios do Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (Preal), do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) e da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE. Neles, segundo Vaillant (2007) e Vezub (2005, 2007) revela-se a baixa influência dos programas de aperfeiçoamento e aprimoramento das práticas docentes, de modo que se faz necessária uma revisão

crítica dos modelos de formação permanente predominantes nas políticas de formação continuada e, sobretudo, um avanço nas análises e na elaboração de novos enfoques para o desenvolvimento profissional dos docentes.

Em 2007, a Comissão das Comunidades Europeias elaborou um documento de base que faz o levantamento dos principais problemas decorrentes do contexto atual em que o professor exerce a docência, dando destaque aos novos saberes e aos papéis que lhe são exigidos. O documento-base indica problemas na formação, não só em função das principais necessidades formativas dos professores como também as lacunas das políticas de formação. O quadro retratado no referido documento, bem como os objetivos e os princípios que subsidiam as discussões e as ações no âmbito da formação de professores na União Europeia, podem também ser observados em documentos e relatórios de outros países, em artigos científicos, livros, dissertações e teses. É recorrente a utilização “dos mesmos conceitos e linguagens, das mesmas maneiras de falar e pensar os problemas da profissão docente”, conforme discorre Nóvoa (2007, p. 3) em “O regresso dos professores”, seu texto de participação na conferência “Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida”. Para o autor, estamos diante de “uma espécie de consenso discursivo” (p. 3), o que considera uma “boa notícia”, pois isso significaria a compreensão da necessidade de um acordo quanto ao que é preciso fazer. No entanto, mesmo diante de um discurso coerente e, em muitos aspectos, consensual, a “má notícia” é que “raramente temos conseguido fazer aquilo que dizemos que é preciso fazer” (p. 4).

Ao realizar um levantamento da bibliografia e dos documentos disponíveis sobre o tema da formação continuada de docentes, Vezub (2005, 2007) revela uma série de problemas comuns a diferentes países. Entre eles, destacam-se as ações isoladas, pontuais e de curta duração, que reproduzem as mesmas relações de poder/saber próprias do vínculo escolar. Em primeiro plano estão as formações orientadas ao indivíduo, ao docente isolado de seu contexto de trabalho, sendo poucas as propostas dirigidas a grupos de profissionais específicos, com base na etapa de desenvolvimento profissional em que se encontram em seus contextos de atuação ou, ainda, nos contextos institucionais nos quais estão inseridos. Outro fator que amplia as dificuldades nas ações de formação implementadas, no monitoramento e nas avaliações sistemáticas insuficientes refere-se à

descontinuidade de políticas e à falta de articulação com as ações de formação inicial de professores.

O que ocorreu ao longo da história da formação continuada no Brasil, segundo Rigolon (2007), é que ela foi compreendida numa lógica de correção dos altos índices de insucesso escolar, sobretudo no que tange à alfabetização nos anos iniciais. A maioria dos cursos de formação continuada, promovidos ou apoiados pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC, pretende combater o fracasso escolar e reduzir os índices de reprovação. Entretanto, atualmente o que se observa é que as diversas Secretarias do MEC estão considerando as demandas das escolas e dos professores, na tentativa de superar a concepção instrumental de formação continuada, compensatórias das lacunas de formação inicial, evitando a oferta massiva de cursos. Ainda segundo Rigolon (2007), outra preocupação refere-se à viabilização de ações de formação articuladas a uma política de valorização e desenvolvimento profissional, tal como previsto no artigo 67 da LDBEN que assegura o aperfeiçoamento profissional contínuo, inclusive com licenciamento periódico remunerado para este fim. Ainda de acordo com o artigo 80, “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de *educação continuada*” (grifo nosso). E, nas disposições transitórias, no artigo 87, §3º, inciso III, fica explicitado o dever de cada município de “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância”. Segundo Gatti (2008, p.65), o que se observou na interpretação deste artigo é que “[...] o ponto de partida seria um exame nacional de certificação de professores [...]”. A análise da autora se confirmou anos mais tarde, em 2003, quando foi instituído o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica<sup>26</sup>, que compreendia o Exame Nacional de Certificação de Professores, por meio do qual se promoviam parâmetros de formação e mérito profissionais e os programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores, implementados em regime de colaboração com os entes federados. A autora ainda continua suas reflexões e revela que a educação

---

<sup>26</sup> Ficou instituído por meio da Portaria nº 1.403, de 9 de junho de 2003, tendo em vista as disposições da Lei nº 9131, de 24 de Novembro de 1995, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, especialmente seus artigos 8º, 9º, 62 e 64, e a Resolução do Conselho Nacional de Educação 01/2002, especificamente o seu art. 16, que dispõe sobre a implantação de um sistema de certificação de competências dos professores.

continuada, realizada por meio de cursos presenciais ou a distância, foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais com o objetivo de melhorar a atuação docente e, com isso, obter melhores resultados em relação à aprendizagem dos estudantes. Considerando que a aprendizagem não dependia somente da ação docente em sala de aula, foram estendidas ações de formação continuada aos gestores e igualmente aos especialistas em educação, como os supervisores escolares e os orientadores educacionais. Este aumento da demanda exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais de formação. Estas ações foram idealizadas em resposta a problemas característicos do sistema educacional. Assim, alguns projetos de intervenção<sup>27</sup> em escolas, apoiados por poderes públicos municipais ou estaduais, foram realizados com o objetivo de promover aceleração de estudos, melhorar os processos de alfabetização de crianças, do ensino de língua portuguesa, da matemática ou de outras disciplinas e melhorar a forma de gestão. A escolha destes temas, segundo o MEC, implica no desenvolvimento profissional dos professores em serviço. Gatti (2008, p. 60) revela que tem dificuldade em relacioná-los, afirmando que “entre tantos e tantos outros [...] fica difícil nomear”, e indica que

Com a multiplicação da oferta de propostas de educação continuada, apareceram preocupações quanto à “criteriosidade”, validade e eficácia desses cursos, nas discussões da área educacional em geral, nas falas de gestores públicos da educação, em instituições da sociedade civil financiadoras de iniciativas dessa natureza e nas discussões e iniciativas dos legisladores.

Esta avaliação foi realizada nas escolas da rede municipal de ensino por meio de aplicação de instrumentos de avaliação (testes de sondagem de conhecimentos nas áreas de alfabetização, matemática e língua portuguesa). O objetivo principal era o de detectar e resolver os problemas que houvessem em relação ao aprendizados dos estudantes nestas áreas de conhecimento. Uma das ações para que esta melhoria ocorresse foi a implantação de programas de educação

---

<sup>27</sup> Alguns projetos do MEC: Um Salto para o Futuro; Parâmetros em Ação – Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado, implementado em parceria com várias universidades e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), em diversos estados e municípios; o Programa Praler, de apoio à leitura e à escrita, para professores de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental; Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar – Gestar, do Fundescola; do Instituto Ayrton Senna: Projetos Acelera Brasil, Se liga e Gestão; Projeto Informática da Microsoft/PUC-SP; o Programa Intel – Educação para o futuro; o Formando Gestores, da Fundação Lemann; o projeto Poronga, da Fundação Roberto Marinho; os projetos de leitura e escrita, formação na escola para o ensino de língua portuguesa; e o Entre na Roda, do CENPEC.

continuada para professores em parceria com universidades e institutos de educação. Segundo Gatti (2008, p. 61), o objetivo desses administradores era

[...] tentar garantir certa qualidade a esses programas na seara pública, com estabelecimento de critérios, em editais e resoluções executivas, para as instituições que se responsabilizariam pelos trabalhos, investindo nas mais credenciadas, com financiamento de avaliações externas para acompanhamento das ações formativas nessa modalidade ou estruturando essas iniciativas com seus próprios quadros.

Continuando a discussão sobre as questões da legislação educacional, a Constituição Federal de 1988 tem sofrido várias alterações desde sua promulgação até os dias atuais. Merece destaque, dentre tais mudanças, a Emenda Constitucional nº 14, de 1996, que entrou em vigor após regulamentação em lei, em 1998. Por meio dela, alterou-se a estrutura de financiamento do ensino fundamental no país, criando-se o Fundo para o Desenvolvimento do Ensino Fundamental – FUNDEF - e adotando uma nova sistemática para a redistribuição dos recursos destinados a esse nível de ensino. O FUNDEF previa o estímulo à formação e à certificação daqueles que lecionavam sem a devida habilitação, ações que poderiam ser financiadas por um período de cinco anos com os recursos desse fundo. Outro aspecto a ser mencionado é a substituição do FUNDEF pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB. Com a ampliação desse fundo para toda a Educação Básica, consolidando o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o Ministério da Educação e Cultura - MEC manteve em vigor as formas anteriormente previstas de repasse e utilização dos recursos destinados à capacitação e ao aperfeiçoamento profissional em serviço.

A criação do FUNDEB, conforme destaca Gatti (2008, p. 64), ofereceu, “pela primeira vez na história educacional do país, respaldo legal para o financiamento sistemático de cursos de formação de professores em serviço” não titulados que exerçam funções nas redes públicas.

Nesta mesma direção, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de dezembro de 1996 consolidou o papel do Governo Federal na coordenação e na formulação de políticas nacionais de Educação para que fosse possível assegurar a

todos os estudantes brasileiros um ensino de boa qualidade, em condições de equidade. Desta forma, a LDBEN reafirmou a responsabilidade de a União oferecer diretrizes que possam orientar os currículos da Educação Básica e determinar quais são seus conteúdos mínimos. Extrai-se dessa ação um dos princípios fundamentais da lei: a formação dos profissionais da educação, portanto, dos professores, deve atender também aos objetivos da educação básica.

Outro dado importante da lei refere-se ao estabelecimento de critérios para a admissão de professores indicado no art. 87, § 4º. Este critério representaria, para alguns, o compromisso do Estado com a qualidade do ensino e a consequente formação dos professores, já que o artigo estabelece que "[...] até o fim da Década da Educação<sup>28</sup>, somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço".

Para refletir sobre a formação continuada na legislação, extrai-se do texto da referida lei o Título VI – Dos Profissionais da Educação, que em seu Artigo 61 preconiza que

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Desta forma, há que ser considerada a necessidade de pautar a formação continuada de professores em situações teóricas e práticas, aproveitando as experiências e a formação que estes possuem.

Refletindo-se um pouco mais sobre a formação continuada à luz da LDBEN, busca-se no Artigo 67 a indicação de que

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: [...] II – aperfeiçoamento

---

<sup>28</sup> A Lei 9.394/96, em seu Art. 87, institui a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. Com toda a reestruturação das diretrizes curriculares desde a década de 90, houve um movimento no mundo inteiro, como conferências que aconteceram, com a necessidade de uma mudança mais profunda no mundo e no Brasil. Se for comparar com os índices da década anterior, houve um grande avanço na questão do acesso, na construção de um sistema de educação no ensino básico, na regulamentação de toda legislação e de orientações curriculares, na quantidade de programas que surgiram na discussão, por exemplo, de educação de determinados grupos que eram ainda mais excluídos, como os quilombolas e os índios.

profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; [...] V – **período reservado a estudos** (*grifo nosso*), planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; [...].

Desta forma, fica estipulado que os sistemas de ensino devem promover a valorização dos profissionais da Educação, assegurando-lhes, nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério, o aperfeiçoamento profissional contínuo, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim. Essas questões refletem os debates acerca da importância e dos desafios da formação continuada.

No artigo 70 do título VII, destinado aos recursos financeiros, essa mesma Lei explicita as responsabilidades financeiras da formação continuada:

Artigo 70 (dos recursos financeiros) – considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a: Parágrafo I – **remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação**. (*grifo nosso*).

O que se percebe é que o direito estabelecido em lei, entretanto, não se transformou em realidade para grande parte dos profissionais do ensino, mesmo tendo passado mais de dez anos de existência da LDBEN.

Investigando um pouco mais sobre as questões da formação continuada, observou-se que o MEC, em julho de 2004, instituiu como política para a formação de professores a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica – Rede. Sua principal intenção era a de articular pesquisa e produção acadêmica à formação dos educadores e melhorar a qualidade do ensino e a aprendizagem dos estudantes por meio de investimentos em qualificação profissional. Desta forma, foi estruturado um processo de interação dos órgãos gestores, dos sistemas de ensino e das instituições de formação, notadamente as universidades públicas e comunitárias. A Rede é formada por centros de pesquisa e desenvolvimento da Educação e pelos sistemas de ensino público e conta também com a participação e coordenação da Secretaria de Educação Básica – SEB, do MEC. Tendo como pressuposto o estreitamento entre a Educação Básica e a educação superior e a preservação da relação entre a formação inicial e a

continuada de docentes, foi estabelecida uma parceria entre as instituições que compõem os centros e os sistemas de ensino, com suas demandas específicas. Dessa parceria, coordenada pelo MEC, resultaram diversos cursos, bem como a produção de múltiplos materiais destinados aos educadores em salas de aula, no ensino fundamental e na educação infantil. Integram a Rede os Programas Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação<sup>29</sup>, Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar II)<sup>30</sup> e Especialização em Educação Infantil<sup>31</sup>.

Aproximando-se mais com a realidade da educação do município de Joinville e dando continuidade às discussões, traz-se a contribuição do texto indicado na subseção 2.6.6 do Plano Municipal de Educação, aprovado em novembro de 2004 e em vigor até os dias de hoje. No item XXIII da referida subseção está indicado o compromisso com a formação continuada: “oferecer programas de Educação Continuada para professores e demais profissionais da educação”, e mais adiante, no item XXIV, orienta para a forma de sua realização: “integração da Secretaria da Educação e Cultura com outras instituições de formação de profissionais da educação, visando à adequação dos programas dos cursos.”

Estes compromissos estão de acordo com o Plano Nacional de Educação de 2000 que indica como uma de suas prioridades a valorização dos profissionais da educação, com especial atenção à formação inicial e continuada, em especial dos professores. Faz parte dessa valorização a garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério.

---

<sup>29</sup> Pró-Letramento (1985 a 1992): mobilização pela Qualidade da Educação é um programa realizado pelo MEC em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada, sempre com a adesão de estados e municípios. É destinado aos professores em exercício das séries iniciais do ensino fundamental de escolas públicas, com o objetivo de melhorar a qualidade da aprendizagem da leitura/escrita e da matemática. Os cursos oferecidos pelo programa têm duração de 120 horas, com encontros presenciais e atividades individuais. Sua duração é de oito meses. O MEC elabora as diretrizes e os critérios para a organização dos cursos, a proposta de implementação e ainda garante os recursos financeiros para a elaboração e a reprodução dos materiais, sem mencionar a formação dos orientadores/tutores.

<sup>30</sup> Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar I, iniciado em 2007 e Gestar II, até os dias atuais), financiada pelo Fundescola, oferece formação continuada aos professores que estão em efetivo exercício, lecionando nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática para os anos finais do ensino fundamental. A formação possui carga horária de 300 horas para cada área temática, das quais 120 são presenciais e 180 feitas a distância (estudos individuais). O programa inclui discussões sobre questões prático-teóricas e procura contribuir para uma maior autonomia do professor em sala de aula.

<sup>31</sup> O Curso de Especialização em Educação Infantil (2003 até os dias atuais) busca atender diretamente professores dos estados e municípios que atuam na educação infantil, propiciando-lhes oportunidades de ampliar e aprofundar a análise das especificidades das crianças de zero a três e de quatro a cinco anos, relacionando-as às práticas pedagógicas para a educação em creches e pré-escolas e à identidade do profissional da educação infantil. O curso é ministrado por uma rede de 15 universidades federais, algumas conveniadas com instituições estaduais. A carga horária é de 360 horas e tem a duração de 18 meses.

Atualizando o texto, no projeto de lei relativo ao novo Plano Nacional de Educação - PNE, este compromisso se fortalece. No documento, ainda em processo de aprovação pelo Congresso Nacional, aproximadamente 20% das metas têm relação direta com a valorização e com a formação dos profissionais do magistério. Reitera-se, dentre outros aspectos, a condição, já posta pelo FUNDEF e pelo FUNDEB, de que seus recursos só podem ser alocados a sistemas de ensino que possuam planos de carreira docente, que todos os professores da Educação Básica tenham nível superior e que metade deles conte com pós-graduação, prevendo-se licenças para essa modalidade de qualificação. Além disso, o rendimento médio do profissional da educação não seja inferior ao dos demais trabalhadores com escolaridade equivalente.

Buscando mais informações sobre a formação continuada, esta pesquisa traz a discussão sobre a participação das universidades no âmbito da formação continuada, mais especificamente o Decreto nº 6.755 de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, dispondo sobre a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Sua finalidade é organizar, em regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas de educação básica. Prevê apoiar “a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior”, bem como equalizar nacionalmente as “oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério” (Art. 3º, incisos II e III). No artigo 4º, parágrafo 1º, está previsto que o regime de colaboração será concretizado por meio de planos estratégicos formulados pelos fóruns estaduais permanentes de apoio à formação docente, a serem instituídos em cada estado e no Distrito Federal. A formação continuada, compreendida como um componente essencial da profissionalização docente, deve estar articulada à carreira do magistério e integrar-se ao cotidiano da escola.

Outro movimento ocorreu no ano seguinte, 2010, com a realização da Conferência Nacional de Educação – CONAE. Neste ano, procurou-se discutir, ampla e nacionalmente, diretrizes e estratégias que pudessem apontar os principais aspectos a serem contemplados na construção do novo Plano Nacional de Educação (BRASIL/MEC/CONAE, 2010). Ênfase foi dada às questões relativas à inclusão, à diversidade e à igualdade, de modo que o documento final salienta dois

aspectos: (i) a importância de valorizar a Educação inclusiva, igualitária e acolhedora da diversidade, sugerindo políticas capazes de assegurar, a todos os brasileiros, seu direito a uma educação de boa qualidade; e (ii) a necessidade de que as políticas educacionais se articulem às demais políticas sociais. No que se refere à formação e valorização dos profissionais da Educação, reitera-se a importância de que a formação inicial e a continuada assumam uma postura inclusiva, que respeite as diferenças, reconheça e valorize a diversidade. Salienta-se que o acesso a essas duas modalidades de formação seja garantido aos professores atuantes na educação de jovens e adultos, na educação no campo e junto aos indígenas, ciganos e quilombolas, entre outras etnias. A implementação de programas que tratem das diferenças e do combate a todas as formas de discriminação e violência recebeu acentuada ênfase, bem como a oferta de especialização/aperfeiçoamento para quem for lecionar em salas de recursos multifuncionais. Por fim, indicou-se a relevância de estudos e/ou aprofundamento que tratem de assuntos como: política de educação ambiental, Língua Brasileira de Sinais – Libras, história da África, culturas afro-brasileiras e indígenas e diversidade étnico-racial, religiosa e de orientação sexual, além dos direitos humanos (LAPLANE; PRIETO, 2010).

Aproximando as discussões sobre formação continuada para o âmbito da Rede Municipal de Ensino de Joinville, procurou-se investigar quais seriam os dispositivos legais que sancionam as ações de formação oferecidas aos professores. Esses são dispositivos que orientam o planejamento da formação continuada na rede, tendo em vista que o ensino público municipal deve atuar em parceria com as esferas federal e estadual da área de educação e em consonância com a legislação concernente à área educacional. O primeiro documento em questão é a Constituição Federal de 1988. Em seu Art. 211, ela indica que “A União, os Estados e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus regimes de ensino”, e complementa com o § 2º: “Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil” (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996). Assim, os professores que atuam nestas duas modalidades de ensino constituem-se em prioridades na elaboração da formação continuada.

Porém, não é somente a Constituição Federal que regulamenta as ações da Secretaria de Educação. Diante do fato da necessidade de regulamentar a atuação do município na esfera educacional, acompanhando, intervindo, normatizando e controlando as ações voltadas ao processo de desenvolvimento e aprendizagem dos

estudantes, o município instituiu o seu Sistema Municipal de Educação de Joinville por meio da aprovação da Lei nº 5629 de 16/10/2006. Desde então, todas as ações da Secretaria Municipal de Educação, das escolas municipais e das instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada, são norteadas pelo Sistema Municipal de Educação, com a colaboração do Conselho Municipal de Educação.

O município vem buscando cumprir seu dever legal dentro das suas possibilidades, mantendo e administrando escolas de ensino fundamental e instituições de educação infantil, com pessoal suficiente e com capacidade de exercer atividades de coordenação, suporte pedagógico e de apoio administrativo-financeiro.

Outro documento de vital importância no processo de desenvolvimento da educação municipal é o Plano Municipal de Educação. Este plano tem como finalidade nortear todas as ações de planejamento e a formulação e implantação de políticas educacionais, favorecendo a realização dos objetivos e metas estabelecidos. Prevê a utilização racional dos recursos materiais, financeiros, técnicos e legais disponíveis na rede municipal de ensino e nas instituições que integram o Sistema Municipal de Ensino.

Participam do Sistema Municipal de Ensino representantes eleitos pelas diversas instâncias educacionais da cidade, desde as instituições públicas municipais, estaduais e federais até as instituições de ensino privadas.

Buscando mais informações sobre a formação continuada em âmbito municipal, observa-se que, segundo os Relatórios de Ações Desenvolvidas pela Secretaria de Educação no período de 2007 a 2011, mais especificamente a partir de 2008, a formação continuada passou a ser tratada como qualificação profissional. O objetivo desta ação era a de garantir a formação continuada aos professores através de aperfeiçoamento técnico e pedagógico, para atendimento de qualidade aos estudantes do ensino regular.

Para organizar a leitura, optou-se por investigar a temática considerando as ações de formação continuada ocorridas ao longo de cinco (5) anos. As informações coletadas foram transcritas conforme a análise dos registros disponibilizada nos relatórios citados anteriormente.

Em 2007, foram desenvolvidas dez ações de formação continuada, envolvendo 4.396 profissionais da educação das áreas de: Matemática, História,

Anos Iniciais, Ensino Religioso e Artes, e estas foram oferecidas à equipe técnico-pedagógica da escola: Supervisores, Orientadores e Diretores. Os temas variaram entre Palestras Motivacionais, Legislação Escolar, Assessoria Pedagógica, Matemática/Geometria, História e Cultura Afrobrasileira e Africana, Leitura e Contação de Históricas, Artes com Tranças e Tecnologias na Educação. Uma consideração: a maior parcela deste total de professores (3.000) participou somente de uma palestra motivacional com carga horária de duas horas. Como não havia uma política de formação continuada na Rede Municipal de Ensino, palestras motivacionais se constituíram em uma das poucas iniciativas da Secretaria de Educação oferecidas aos professores.

No ano de 2008, foram realizadas cinco ações de formação continuada, que envolveram: 370 professores dos anos iniciais (1º e 2º ano) no aprendizado da Alfabetização e Letramento; 147 professores do 5º ano no aprendizado da Matemática (frações); 172 professores do 3º ano no aprendizado de Produção Textual; e História de Joinville para 68 professores do 4º ano. Além disso, foi realizada formação continuada na área de Tecnologias na Educação, envolvendo 93 professores que atuam nas salas de informática pedagógica e 45 supervisores de ensino.

Em 2009, foram realizados cursos na área de tecnologias na educação: O Uso de *Blogs*<sup>32</sup> na Educação e Ferramentas *Web 2.0*<sup>33</sup> na Educação, envolvendo 87 professores das salas de informática pedagógica, e o Programa de Formação Continuada GESTAR em Língua Portuguesa e em Matemática, envolvendo 84 professores destas áreas.

Em 2010, ampliou-se a quantidade de ações de formação continuada. Foi dada a continuidade aos Programas de Formação Continuada do ano anterior: Gestar de Língua Portuguesa e Matemática para 65 professores das áreas específicas e incluído o curso presencial do Programa PROINFO Integrado<sup>34</sup>: Conhecimentos Básicos (40h) para 30 professores da Educação de Jovens e Adultos. Ainda na área de Tecnologias na Educação, foram oferecidos cursos de

---

<sup>32</sup> O *Blog* é uma ferramenta colaborativa na *internet* onde pessoas trocam informações e conhecimentos cooperativamente.

<sup>33</sup> O termo *Web 2.0* é utilizado para descrever a segunda geração da *World Wide Web* - tendência que reforça o conceito de troca de informações e colaboração dos internautas com sites e serviços virtuais.

<sup>34</sup> O Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) é um programa educacional criado pela Portaria nº 522/MEC, de 9 de abril de 1997, para promover o uso pedagógico de Tecnologias de Informática e Comunicações (TICs) na rede pública de ensino fundamental e médio.

*Blogs na Educação e de Ferramentas Web 2.0 na Educação.* Além destes cursos, 134 professores de Geografia e de História receberam formação continuada por meio do Programa CEFOR – Educação, Meio Ambiente e Cidadania, num total de 40 horas. 180 professores de Educação Física e Arte foram envolvidos no Programa de Formação Continuada PAR, perfazendo um total de 80 horas. A Formação continuada em Língua Estrangeira foi ministrada para 169 professores. Foram envolvidos os professores que trabalham com a Educação Inclusiva, sendo eles 24 profissionais que atuam nos Centros de Apoio Pedagógico - CEAPE<sup>35</sup>, nos temas: Libras, Educação na Diversidade e Educação Inclusiva. Além dos professores, também foram envolvidos gestores em curso de 40 horas do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade.

Em 2011, foi oferecida formação continuada de 100h por meio do Programa PROINFO INTEGRADO: Aprendendo e Ensinando com as Tecnologias da Informação e da Comunicação, para 125 professores das diversas áreas do conhecimento. Além desta formação, foram realizados outros cursos como: GESTAR de Língua Portuguesa e de Matemática, ambos com carga horária de 40h, para 22 professores; e Ferramentas Tecnológicas nas Salas de Apoio Pedagógico e na Educação Infantil, com carga horária de 20h cada um, para 34 e 20 professores, respectivamente. Uma observação importante a ser considerada: neste ano, a greve dos professores da rede municipal de ensino por melhores condições de trabalho, que durou cerca de 40 dias, não propiciou o desenvolvimento de um número significativo de ações de formação continuada.

Outra questão importante a ser considerada é que a Secretaria de Educação não dispõe de Política de Formação Continuada como documento. As ações são desenvolvidas conforme demanda indicada pelos índices obtidos no IDEB<sup>36</sup> e são consideradas insuficientes para dar conta dos objetivos principais da educação, os quais são: preparar os indivíduos em crescimento (crianças e adolescentes) para assumirem papéis sociais relacionados à vida coletiva, à reprodução das condições

---

<sup>35</sup> Rede Municipal de Ensino de Joinville conta com seis CEAPES (Leste, Norte, Sul, Costa e Silva, Anita e Pirabeiraba). O CEAPE tem por objetivo atender alunos portadores de necessidades educacionais especiais, oportunizando condições para o desenvolvimento das potencialidades cognitivas, afetivas e sociais. Os profissionais do CEAPE prestam atendimento pedagógico, através do qual o aluno minimiza suas dificuldades, adquirindo habilidades para que, através de tais, os mesmos possam construir o conhecimento de uma forma efetiva.

<sup>36</sup> O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado em 2007 para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. O indicador é calculado com base no desempenho do estudante em avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e em taxas de aprovação.

de existência (trabalho), à atuação consciente e cidadã na vida pública e ao uso adequado e responsável de conhecimentos e habilidades disponíveis no tempo e nos espaços onde a vida coletiva e individual se realiza.

Tendo como pano de fundo o contexto apresentado até aqui e voltando às reflexões sobre a situação atual que envolve o cenário da educação pública, há que se ampliar as discussões sobre a atual qualidade dos processos de formação continuada. O MEC vem trazendo novas contribuições para a melhoria da qualidade na educação. Tendo em vista as disposições da LDBEN, especialmente seus artigos 8º, 9º, 62 e 64, em 2003, e buscando estabelecer parâmetros de formação, mérito, incentivo, apoio e ampliação de oferta de formação continuada de professores, instituiu-se, por meio da Portaria Ministerial nº 1.403<sup>37</sup>, o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Este sistema compreende: (a) o Exame Nacional de Certificação de professores, por meio do qual se promovem parâmetros de formação e mérito profissionais; (b) os programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores, implementados em regime de colaboração com os entes federados; e (c) a Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, constituída com o objetivo de desenvolver tecnologia educacional e ampliar a oferta de cursos e outros meios de formação de professores.

Diante do exposto, pode-se considerar que a formação continuada de professores vem sendo amplamente discutida e considerada no sentido de melhorar as condições para efetivação do trabalho docente. Esta condição seria considerada, no contexto atual, como uma das condições (e não a única) para a melhoria da educação pública no país.

Para aprofundar as discussões sobre as contribuições da formação continuada para o desenvolvimento profissional de professores, no capítulo 2 são indicados os marcos teóricos utilizados nas análises dos dados desta pesquisa.

---

<sup>37</sup> Portaria Ministerial que implementou a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica e que instituiu o Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores.

## 2. FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

Este segundo capítulo, “Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional dos Professores”, está subdividido em dois subcapítulos: “Os Conceitos sobre a Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional dos Professores” e “As Pesquisas sobre a Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional dos Professores”. As informações e conceitos auxiliaram no mapeamento dos estudos e pesquisas nos últimos dez anos, oferecendo um panorama geral sobre a formação continuada e suas contribuições para o desenvolvimento profissional docente.

### 2.1 Conceitos sobre a Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional Docente

Do ponto de vista conceitual, tem-se percebido que a concepção de formação de professores moldada na racionalidade técnica, característica dos anos 70 e resultante de um controle cada vez mais burocrático do trabalho docente, tem sido superada pela discussão em torno dos professores como profissionais reflexivos, que investem na valorização e no desenvolvimento dos seus saberes, sendo capazes de construir e propor estratégias para a transformação da educação.

Os autores Pimenta e Ghedin (2002), Perez Gomez (1995), Alarcão (2001) e Contreras (2002) afirmam que o ensino só pode responder aos desafios atuais se o professor for efetivamente um profissional crítico-reflexivo. Esta afirmação supera o modelo da aplicabilidade técnica apontada por Contreras (2002, p. 90) como a prática profissional que “[...] consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica”. No sentido da superação deste modelo racional e tecnicista, as ações de formação continuada de professores devem superar a dicotomia teoria e prática, a falta de articulação das ações formativas com a realidade do professor e o caráter pontual e assistemático das ações que ocorriam na forma de treinamento, capacitação e reciclagem.

A partir de 1996, segundo Brzezinski e Garrido (2001), a tônica da formação continuada teve seu foco voltado para os estudos das práticas dos professores e sobre as práticas escolares. Sob a influência de autores como Schön (1995), Sacristán (1995) e Nóvoa (2007) a formação passa a se inspirar na abordagem do professor reflexivo, centrada no professor que observa e analisa sua prática docente. Sobre este viés, um professor com formação inicial específica, motivado, com condições de trabalho que se referem às questões salariais adequadas, disponibilidade de recursos didático-pedagógicos variados, às oportunidades de carreira, ao reconhecimento social e que esteja envolvido em um processo de formação reflexiva e contínua possui um conjunto de fatores para desenvolver o seu trabalho.

Corroborar-se com a discussão trazendo contribuições adicionais de Imbernón (2004) sobre esse complexo conjunto de fatores interligados que determinam ou impedem o desenvolvimento profissional do professor. Para o autor, o desenvolvimento profissional do professor é um processo multifacetário composto pela formação, hierarquia, clima de trabalho, cultura organizacional, interações entre os pares, com alunos, comunidade e equipes diretivas, dentre outros. Assim sendo, para pensar sobre a formação de professores deve-se considerar o contexto no qual o professor está inserido. Isso implica em um movimento em via de mão dupla: ao mesmo tempo em que o professor se constroi na/por meio da docência, ele também pode contribuir para a transformação dessa docência.

Mazzeu (2007, p. 39), em artigo apresentado no IX Congresso Estadual Paulista Sobre Formação de Educadores, na Universidade Estadual Paulista – UNESP, indica que:

[...] não há como compreender os fenômenos humanos e sociais em sua totalidade ignorando o contexto histórico no qual se desenvolvem em suas múltiplas determinações. Desse modo, os problemas que se apresentam para a prática educativa devem ser investigados, analisados e compreendidos à luz da perspectiva histórica e crítica, para a qual o conhecimento da realidade não se dá pela experiência imediata, mas por meio de abstrações que permitam o estudo de sua gênese, assim como dos fatores que influenciaram e determinaram seu desenvolvimento.

Nesta mesma direção, Marcelo Garcia<sup>38</sup>(1999, p. 28) enfatiza que “[...] é a formação que adota como problema e referência o contexto próximo dos professores, aquela que tem maiores possibilidades de transformação da escola.”

É, portanto, necessário integrar a formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento pessoal e profissional. Porém, há que se tomar o cuidado de não esperar que essas transformações ocorram em curto prazo, caindo em mistificações que dificultam a apropriação que possibilite uma real intervenção. Nóvoa (1992) indica que é preciso ter consciência de que a formação quase nunca conduz diretamente à ação inovadora. Ela poderá vir a tornar-se um estímulo para que a inovação realmente ocorra.

Para Marcelo Garcia (1999, p. 26), “a formação de professores [...] é uma área de conhecimento e investigação.” Desta forma, a formação de professores, tanto inicial como continuada, deve propiciar a reflexão epistemológica sobre a prática. O autor continua refletindo nesta direção, indicando que a prática necessita ser analisada e refletida na e sobre a ação para, então, constituir-se em epistemologia, ou seja, transformar-se em fonte de conhecimento. Nesta mesma direção, Contreras (2002) afirma que é preciso resgatar a base reflexiva da atuação profissional com o objetivo de entender a forma por meio da qual realmente são abordadas as situações problemáticas da prática.

Assim, nos últimos dez anos, o conceito de formação continuada de professores vem se transformando. Marcelo Garcia (1998) afirma que a concepção do professor como profissional reflexivo e da reflexão-na-ação como estratégia que fundamenta a epistemologia da prática têm causado grande repercussão. Pensar sobre o desenvolvimento profissional de professores é pensar na concepção do professor enquanto profissional do ensino mergulhado numa cultura profissional.

Formosinho (2009, p.225) afirma que:

[...] formação contínua e desenvolvimento profissional são perspectivas diferentes sobre a mesma realidade que é a educação permanente dos professores num processo de ciclo de vida. [...] A formação contínua [...] como um processo de ensino/formação e o desenvolvimento profissional mais como um processo de aprendizagem/crescimento.

---

<sup>38</sup> Tendo em vista as próprias citações de Carlos Marcelo Garcia, ora utilizando ‘Marcelo’, ora utilizando ‘Garcia’, e tendo como objetivo facilitar a leitura do texto evitando-se dúvida compreensão, optou-se por utilizar “Marcelo Garcia” em todas as citações do autor nesta dissertação.

Neste sentido, deve-se compreender que a formação continuada encontra-se inserida no processo de constituição da ação docente e é parte significativa e permanente do desenvolvimento profissional.

Diante da complexidade do “ser professor” e da necessidade permanente deste em aprender e apreender os conhecimentos significativos para a melhoria da ação educativa percebe-se que os processos de desenvolvimento profissional devem ser pensados sempre *na, para e pela* prática. Como a expressão “ser professor” vem carregada de um sentimento de pertencimento profissional e o “fazer profissional” resulta de uma validação social desta ação, o desenvolvimento profissional da docência não pode ser analisado somente do ponto de vista dos conhecimentos individuais, haja vista que, conforme Ramalho (2003, p. 65), este desenvolvimento ocorre “na dinâmica dialética individual e do grupo profissional”.

Sob este viés, a profissionalidade do professor é constituída ao longo da vida e nas relações interpessoais desenvolvidas no âmbito da escola e em espaços educativos institucionalizados e validados como aqueles destinados especificamente para o desenvolvimento da formação docente, destacando-se, neste caso, as universidades. Neste contexto de inter-relação, o desenvolvimento profissional dos professores deve considerar todas as ações relativas à ação de desenvolvimento da docência, que, segundo Marcelo Garcia (1999, p. 139), se intercalam “[...] numa encruzilhada de caminhos” e se unem como “[...] a cola de suas práticas educativas, pedagógicas, escolares e de ensino”.

É necessário, portanto, articular experiências e conhecimentos vivenciados pelos professores em sua prática pedagógica ao processo de formação e profissionalização no sentido de promover reflexões sobre a condição de ser professor, revendo e analisando sua profissão e a própria prática pedagógica.

Outro fator a ser considerado no desenvolvimento profissional é que este se constitui em processo realizado em longo prazo. Ao longo deste e em seu interior, se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, planejadas sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento do docente. Dessa forma, o professor irá construindo sua identidade e se constituindo como profissional *da, na, para e pela* docência, no desenvolvimento de sua *práxis*. Conforme afirma Vázquez (2011, p. 239 e 403), “[...] não há *práxis* como atividade puramente material, isto é, sem a produção de fins e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica”. Desta forma, o autor acaba desmistificando a questão do

ativismo existente na prática, imprimindo a ela mais do que um caráter espontâneo, mas oferecendo-lhe “[...] um estatuto mais rico e rigoroso teoricamente” e reconhecendo nela a existência de uma criatividade que exige do sujeito que a pratica a atividade da consciência.

Bzezinski e Garrido (2008, p. 169) trazem contribuições que ampliam as reflexões sobre a contribuição da *práxis* para o planejamento do desenvolvimento profissional. Segundo as autoras, o desenvolvimento profissional deriva de um processo no qual a prática docente reflexiva/investigativa é tomada como *lócus* privilegiado para a formação continuada. De acordo com as autoras, esta forma de conceber a formação continuada

[...] nasceu do movimento interno das escolas de pensar, ressignificar e transformar suas práticas [...] a escola se transformou num espaço formador, capaz de propiciar desenvolvimento profissional docente e num espaço de construção curricular, em que as mudanças adquiriam dinâmica própria, pois representavam uma conquista do grupo.

Considerando esta dinâmica, a formação continuada de professores deve ser compreendida como um processo permanente, constituído por uma rede de histórias vivenciadas, conhecimentos e valores, que se desenvolve ao longo do seu caminho profissional, individual e coletivo, dentro e fora da sala de aula. Desta forma, o professor se torna um profissional no ser e fazer-se professor também por meio da formação continuada.

Segundo Marcelo Garcia (1995), pode-se definir a formação continuada como sendo o conjunto de atividades desenvolvidas pelos professores em exercício com objetivo formativo, realizadas individualmente ou em grupo, visando tanto ao desenvolvimento pessoal como ao profissional, na direção de prepará-los para a realização de suas atuais tarefas ou outras novas que se coloquem. Marcelo Garcia (2009, p. 7) indica que, com o passar dos anos e em função do aprofundamento dos estudos sobre como são realizados os processos de aprender e de ensinar, houve a necessidade de atualizar o conceito de desenvolvimento profissional. Segundo o autor:

Nos últimos tempos, tem-se vindo a considerar o desenvolvimento profissional como um processo a longo prazo, no qual se integram

diferentes tipos de oportunidades e experiências, planejadas sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento do docente.

O autor ainda provoca reflexões sobre a contribuição da formação continuada para o crescimento e desenvolvimento profissional de professores, indicando que

o termo desenvolvimento profissional marca mais claramente a concepção de *profissional* do ensino e porque o termo *desenvolvimento* sugere evolução e continuidade, rompendo com a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada.

Desta forma, ele indica que este desenvolvimento profissional deve ser realizado de forma planejada, atribuindo a ele um caráter intencional.

Tardif (2000), por sua vez, afirma que, tanto em bases teóricas quanto em consequências práticas, os conhecimentos são evolutivos e progressivos e necessitam de uma formação contínua e continuada. Este pensamento é corroborado considerando pesquisa realizada por André (2010). Com base em análise de 298 dissertações e teses sobre formação de professores e defendidas por pós-graduandos em 2007, André (2010, p. 179) revela que

[...] nos anos mais recentes, os pesquisadores buscam vincular as experiências de formação com práticas do professor em sala de aula, o que constitui um avanço [...], pois mostra uma concepção da formação docente como um continuum, ou um processo de desenvolvimento profissional, o que condiz com a literatura recente da área.

Sendo a formação de professores considerada como um processo dinâmico, em constante desenvolvimento, ela propicia a recriação de uma nova cultura profissional no contexto de sua ação educativa. Almeida (2005, p. 5) indica que a cultura profissional é constituída por um conjunto de saberes específicos construídos por meio do desenvolvimento de “saberes práticos e originários das respostas que produzem em face da imprevisibilidade e da ambiguidade da prática”. Do ponto de vista do exercício da docência, este deve dar conta da complexidade que se manifesta no contexto da prática concreta desenvolvida pelos professores, reconhecidos como profissionais que tomam decisões e desenvolvem suas ações a partir das escolhas que realizam. Diante deste fato, os professores têm sido

chamados a tomar decisões de modo mais intenso sobre seus próprios percursos formativos, rompendo gradativamente com a cultura de isolamento profissional e considerando a formação contínua como um dos meios para a constituição da identidade e do desenvolvimento profissional.

Neste sentido, Tardif (2011, p. 292) afirma que “[...] a profissionalização do ensino exige um vínculo muito mais estreito entre a formação contínua e a profissão, baseando-se nas necessidades e situações vividas pelos práticos”.

Sobre a questão da influência significativa do coletivo na constituição identitária do professor, Imbernón (2009) indica a necessidade de se traçar o perfil deste, não apenas em relação à sua identidade pessoal e subjetiva, mas fundamentalmente seu perfil profissional de trabalhador coletivo. Lüdke e Boing (2004, p. 1173) refletem sobre a questão preocupante da influência da coletividade na constituição da profissionalidade docente, por meio da criação de neologismos como “profissionismo” ou “corporatismo” ligados a estratégias e retóricas coletivas que tentam transformar uma atividade em profissão. Os autores indicam que se pode cair na armadilha de inculcação de um estatuto profissional no qual “[...] o profissional em formação vai entendendo as exigências profissionais coletivas”. São coisas dadas de fora, um *habitus* da coletividade construído ao longo da história profissional, que somente poderá ser desvendada paulatinamente por aquele que vai se fazendo profissional.

Os estudos sobre a formação continuada de professores vêm apontando para a necessidade de se realizar o planejamento desta ação considerando a integração entre as intenções dos professores, os valores individuais e grupais e a cultura da escola. Conforme Marcelo Garcia (1999, p. 208),

[...] parece-nos prioritário que as ofertas de atividades de desenvolvimento profissional tendam para [...] a trajetória profissional (trajeto de formação planejado no qual confluem as iniciativas individuais dos professores), com as ofertas gerais das instituições de formação, que tendem a responder às diversas e especializadas necessidades de formação [...]

Desta forma, a formação profissional docente deve se amparar nas necessidades formativas dos professores a partir de seu local de trabalho, pois, conforme Rodrigues e Esteves (1993), a efetividade das ações de formação contínua possui uma relação intrínseca e singular com a análise de necessidades.

Assim, a análise das necessidades de formação dos professores torna-se indispensável, uma vez que possibilita atender às expectativas dos docentes, pautadas em suas vivências no cotidiano de sala de aula e de escola, onde desenvolvem a sua prática profissional. Esta necessidade é considerada como uma das etapas do planejamento de programas de formação na medida em que orienta na formulação de objetivos e fornece informações para a definição de conteúdos e atividades formativas. Ainda refletindo com Rodrigues e Esteves (1993), a análise de necessidades educativas vem sendo utilizada como instrumento de planejamento de ações educacionais desde o final dos anos 60. Surgiu para auxiliar na estruturação e organização de processos de formação que respondessem às exigências sociais a fim de delimitar procedimentos mais adequados para esta ação.

Aprofundando as discussões, infere-se que é importante que os professores expressem suas necessidades de formação, dialogando com as instituições formadoras, justamente porque o desenvolvimento da docência verdadeiramente transformadora e mobilizadora do processo de constituição profissional dos professores não é uma atividade que se efetive de forma espontânea, necessitando de apoio mútuo e explícito para que ocorra. Assim, abre-se à questão do profissionalismo dos professores em relação à sua disponibilidade para o aprendizado contínuo, como mola propulsora e impulsionadora da própria instituição à qual o professor encontra-se vinculado, na construção das políticas de formação continuada que tenham como objetivo o desenvolvimento profissional dos professores com vistas à melhoria dos processos educativos. Esta contribuição para o aumento do conhecimento e competência profissional é discutida por Marcelo Garcia (1999, p. 182) como “Uma das condições que contribuem para o aumento do conhecimento e competência profissional é que os cursos de formação devem [...] centrar-se nas necessidades actuais e futuras dos professores”.

Romanowski (2007, p. 176) compartilha dessa mesma ideia ao apontar que a formação continuada “[...] precisa constituir-se em política de desenvolvimento profissional e não apenas relatórios de programas de investimento financeiro e treinamento de professores”. Assim sendo, a profissionalização dos professores passa a ter um caráter de permanente desenvolvimento profissional, destituindo-se do caráter de emergência e urgência e do caráter de funcionalidade e de cumprimento de obrigações legais, hoje tão presentes nos contextos da formação docente.

Nesse sentido e pensando uma maior participação docente na elaboração das políticas de formação continuada, não deve ser desconsiderada a voz dos professores indicando os caminhos para o planejamento desta formação. Estes percursos devem ser construídos numa relação dialógica entre professores e instâncias formadoras para aproximar as teorias educacionais às necessidades e desafios apontados pelos docentes no contexto do desenvolvimento da ação educativa.

Segundo Romanowski (2007, p. 176), “[...] as perspectivas [...] da formação continuada [...] favorecem a construção de uma cartografia da formação e da profissionalização dos professores”. A construção cooperativa de uma cartografia de formação e profissionalização docente irá desequilibrar algumas verdades sobre os atuais modelos de formação centrados em aspectos especificamente didáticos da docência, evitando as tensões e polarizações no entendimento dos professores em relação à sua racionalidade e ao seu compromisso político e social.

Para Santos (2007, p. 249), “[...] diferentes paradigmas, modelos, orientações ou tradições sobre a formação [...] mostram a necessidade de reinventar modelos de formação [...]”. Para que esta reinvenção ocorra de fato, o planejamento dos programas de formação profissional dos professores não poderá ser feito de forma impositiva e desvinculada da ação pedagógica docente propriamente dita. Romanowski (2007, p. 138) indica que, para que haja sucesso em um programa de formação continuada, “[...] é importante a realização de diagnóstico das necessidades formativas dos professores, ou seja, um dos princípios dos programas de formação de professores consiste em fornecer respostas para as necessidades de desenvolvimento profissional indicadas por eles”. Nesta mesma direção, Marcelo Garcia (1999) enfatiza a necessidade da participação dos professores na construção dos processos de formação docente numa abordagem deliberativa, considerada a partir do contexto, de forma evolutiva, reflexiva, contínua e participativa.

No próximo subcapítulo, serão revelados os dados relativos às pesquisas sobre a formação continuada e suas contribuições para o desenvolvimento profissional de professores.

## 2.2 As Pesquisas sobre a Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional

A sociedade vem enfrentando inúmeros problemas para dar conta de seus ideais e promessas de um futuro de igualdade e de respeito à diversidade. As necessárias e urgentes mudanças sociais, econômicas, culturais e a constante reconstrução e transformação dos processos civilizatórios estão exigindo novas ações educativas e uma reavaliação dos sistemas escolares, destacando a educação como responsável direta por esta transformação e, ao mesmo tempo, culpabilizando-a pelo seu fracasso.

Desta forma, a educação vem sendo alvo de análise pública constante. Enquanto reprodutora, legitimadora e disseminadora da cultura social vigente, tem sido delegado a ela o compromisso de efetivar a complexa reconstrução de um novo modelo de sociedade com vistas ao estabelecimento do estado de bem-estar social. Neste novo modelo de sociedade, a escola, os sistemas educativos e os profissionais da educação necessitam, igualmente, estar se reconstruindo para perceberem-se inseridos neste contexto em constante movimento evolutivo.

Considerando esta necessidade, as questões relativas à atuação e à formação docente estão no centro das reflexões e discussões dos pesquisadores em educação. Entende-se que este movimento constitui-se em mais um esforço para o ajustamento às inovações que vêm ocorrendo na sociedade e, em consequência, para a melhoria da qualidade do processo educativo desenvolvido no interior das escolas.

Análises realizadas pelo GT 8 (GARRIDO; BRZEZINSKI, 2001; LIMA et al., 2003) revelam que, nos anos 90 e nos três primeiros anos da presente década, predominaram os estudos sobre Formação Inicial; Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional Docente; e Saberes Docentes e Aprendizagem Profissional. Quanto ao primeiro tema, destacaram-se os estudos que analisaram disciplinas constantes do currículo das licenciaturas. Com relação ao segundo, destacaram-se estudos sobre os processos individuais da aprendizagem da docência e da produção e mobilização de saberes. Finalmente, ao terceiro tema corresponderam trabalhos que focalizaram aspectos relativos ao ensino em sala de aula, tanto dos cursos formadores quanto dos professores em formação. De acordo com os autores, os temas menos abordados foram: dimensão política da formação e

da profissão docente; processos de construção da aprendizagem do início da docência; base de conhecimento profissional; ensino fundamental de 5ª a 8ª séries; ensino médio; políticas públicas de formação; e ensino superior (nesse caso, encontram-se trabalhos sobre a formação na universidade, mas são raros os estudos sobre a formação dos professores da universidade).

Corroborando com a ampliação das pesquisas sobre formação de professores, Lima e Passos (2006, p. 94 e 95) apresentam estudo sobre a produção de setenta e três grupos de pesquisa participantes do I Simpósio dos Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores no Brasil, promovido pelo GT 8 - Formação de Professores da ANPEd, coordenado pelas autoras em 2006, na PUC/SP. Este estudo revela que “a formação de professores, como objeto de pesquisa, vem sendo analisada por meio de levantamentos realizados a título de ‘estados da arte’ ou ‘estados do conhecimento’, ou ainda ‘revisões de investigação’”. As pesquisas ainda indicam que

[...] têm sido silenciados temas como: profissionalização (valorização da carreira, condições de trabalho, apoios à formação, movimentos docentes organizados, relações com as instâncias administrativas e pedagógicas etc.); relações entre formação e gênero; lugar/papel da Formação Inicial no continuum da Formação de Professores; formação de professores e temas transversais dos PCN; formação de professores para atuar fora da escola (movimentos sociais, hospitais, presídios, crianças em situação de risco etc.); ensino profissionalizante; Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial; Educação Rural, entre outros.

Ao realizarem uma análise mais minuciosa dos dados, Lima e Passos (2006, p. 94) identificam certa:

[...] centralização em torno de alguns temas versus lacunas ou “desprestígio” em relação a temas importantes para a área. Permite, ainda, constatar que algumas dessas produções se alinhariam, por exemplo, com discussões sobre a prática pedagógica, outras com discussões sobre currículo.

As autoras revelam que alguns temas aparecem como emergentes: professor formador; formação de professores a distância; formação de professores e informática; interdisciplinaridade; e trabalhos na linha dos Estudos Culturais

(relações entre cultura e escola, cidadania etc.- mais voltados para currículo-em-ação do que para Formação de Professores).

Estes dados revelam que há necessidade de planejar a formação continuada considerando a realidade na qual os professores estão inseridos e considerando os problemas do cotidiano docente. Assim, é preciso considerar o professor como um profissional desde a formação inicial. Gatti (2009) indica que um dos caminhos a seguir é propor discussões em relação à qualidade da educação, ao contexto social contemporâneo e às condições formativas. E a autora ainda afirma que as proposições na formação de professores precisam ter, em seu horizonte, o professor como um profissional inserido em um contexto educacional, social, cultural, geográfico, econômico e filosófico. Este horizonte deve ser visualizado ao planejar os cursos de formação inicial de professores.

Segundo Imbernón (2004, p. 65), realizar a formação inicial é mais do que

[...] aprender um ofício no qual predominam estereótipos técnicos, e sim de aprender os fundamentos de uma profissão, o que significa saber que se realizam determinadas ações ou se adotam algumas atitudes, concretas, e quando e porque será necessário fazê-lo de outro modo.

Essa iniciação à profissão deve partir da análise criteriosa dos problemas concretos que os professores reais vivem nos seus contextos complexos de trabalho. A realidade da profissão docente deve se constituir em conteúdo de ensino principalmente na formação inicial e deve ser analisada por meio da observação do dia a dia da cultura escolar, da dinâmica da profissão docente e das relações entre os professores.

Desta forma e segundo Imbernón (2009), a formação estaria sendo desenvolvida em uma perspectiva processual na qual se presume desequilíbrio, desaprendizagem, mudança de concepções e práticas educativas. Ao oferecer as bases para a construção de conhecimentos pedagógicos específicos à ação docente, modelos baseados na perspectiva técnico-instrumental seriam ressignificados e novos referenciais seriam construídos numa perspectiva mais reflexiva e mais crítica sobre a realidade.

Ter presente a diversidade de necessidades e de condições enriquece a reflexão e orienta, com maior propriedade e segurança, o desenvolvimento profissional dos professores. A diversidade de condições de domínios cognitivos,

culturais, condições econômicas, individuais e sociais implica em construir nas instituições que se propõem a desenvolver a formação docente os meios para se obter uma qualificação com nível adequado para a futura atuação profissional. Outra questão apontada por Gatti (2009) refere-se à necessidade de serem requeridas novas concepções sobre os saberes que são disseminados nos processos de socialização, em particular pela educação, processos esses que são meios de expansão civilizatória e de sobrevivência.

Ainda considerando-se a questão da melhoria da qualidade de ensino e da aprendizagem, Marcelo Garcia (2009, p. 19) afirma que “é necessário que se compreenda que a profissão docente e o seu desenvolvimento constituem um elemento fundamental e crucial para assegurar a qualidade da aprendizagem dos alunos”. Desta forma, discutir sobre a formação de professores é discutir sobre como assegurar um domínio adequado da ciência, da técnica e da constituição da profissão docente como competência profissional. Marcelo Garcia (2009, p.7) explica que:

Deve entender-se o desenvolvimento profissional dos professores enquadrando-o na procura da identidade profissional, na forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do *eu* profissional, que evolui ao longo das suas carreiras. Que pode ser influenciado pela escola, pelas reformas e contextos políticos, e que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional.

Sob este viés, a constituição da identidade profissional e seu respectivo desenvolvimento são compreendidos como parte de um processo que se constrói na medida em que os docentes se tornam experientes e adquirem conhecimento profissional.

Ao refletir-se sobre o desenvolvimento profissional dos professores, há também de se considerar que o conceito de desenvolvimento profissional tem se modificado durante a última década, sendo essa mudança motivada pela evolução da compreensão de como se produzem os processos de aprender a ensinar. Marcelo Garcia (1998) afirma que a concepção do professor como profissional reflexivo e da reflexão-na-ação como estratégia que fundamenta a epistemologia da prática tem tido grande repercussão do ponto de vista da formação de professores.

Desta forma, pensar sobre o desenvolvimento de professores é pensar na concepção do professor enquanto profissional do ensino mergulhado numa cultura laboral e em sua subjetividade.

Neste sentido, os estudos vêm apontando para modificações no conceito de “formação de professores” para “formação da profissionalidade docente”, “formação profissional de professores” e “constituição profissional docente.”

Segundo Formosinho (2009, p. 263 e 265), a consideração do contexto dos professores revela-se como um importante subsídio na constituição dos processos de desenvolvimento profissional. Ele indica que a profissionalidade é interativa e que:

as tendências atuais da formação continuada, com a sua preocupação de a centrar na escola e nos professores, aproximam claramente as preocupações da formação contínua e as do desenvolvimento profissional dos professores. Pretende-se uma formação continuada que seja um instrumento real de desenvolvimento profissional.

E Formosinho (2009, p. 273 e 274) indica que é necessário, inicialmente, o reconhecimento dos caminhos que não se deve percorrer. Em se tratando de desenvolvimento profissional de professores,

Uma formação contínua baseada em cursos breves, descontextualizados, dirigidos ao professor individual, centrados numa base de conhecimentos totalmente definida por instâncias exteriores. [...] Enunciar o que se não deve fazer já é uma primeira forma de dar contornos a uma realidade em construção.[...] Assim, as bases para esta construção definem este campo como multirreferencial.

Investigando um pouco mais sobre a temática, numa pesquisa histórica sobre o estado da arte, realizada por André e Romanowski e citada por Romanowski (2007, p. 168), foram encontradas “1.508 teses e dissertações com abordagem em formação de professores”, apresentadas na Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPED) no período de 2000 a 2006. Segundo Romanowski (2007), a ênfase dada às pesquisas neste período refere-se à formação docente como atendimento à necessidade de desenvolver a ação de ensinar os alunos com qualidade, revelando a dicotomia existente entre teoria e prática, a falta de articulação das ações formativas com a realidade do professor e o carácter pontual e

assistemático das ações que ocorriam na forma de “treinamento”, “capacitação” e “reciclagem”. O professor, quando não se percebe como sujeito reflexivo na e sobre sua prática, à luz das concepções teórico-metodológicas que a norteiam, não é desafiado a reconhecer a formação docente como essencial para a sua constituição como profissional da educação.

Continuando as buscas por informações sobre o estado da arte na formação continuada de professores, localizou-se como tema central no encontro da 33ª ANPED, realizado em 2010, a “Educação no Brasil: O Balanço de uma Década”. As discussões aconteceram em Grupos de Trabalho – GTs, como espaços específicos de reflexão, discussões e debates sistemáticos acerca das pesquisas desenvolvidas sob o amplo tema “Formação de Profissionais da Educação”. Um dado interessante levantado sobre o processo histórico da trajetória do GT 8 refere-se ao fato de que somente a partir de 1984 é que investigadores interessados em diferentes “objetos de pesquisa” se desdobraram em pesquisar sobre este tema, passando a se reunir anualmente com a finalidade de estabelecer interlocuções e realizar intercâmbios entre suas produções científicas.

Brzezinski (2009), em seu artigo sobre a trajetória da pesquisa no GT Formação de Professores no período que abrange da 22ª Reunião Anual (RA) de 1999 e a 16ª Reunião do Grupo de Trabalho (GT8) até a 31ª RA (2008) e a 25ª do GT 8, analisou 118 trabalhos apresentados durante um decênio.

A categorização dos trabalhos, definida pela autora, se constituía por sete categorias de análise:

Tabela 10 – Categorização dos trabalhos, frequência em ordem decrescente – 1999-2008

<b>CATEGORIAS DE ANÁLISE</b>	<b>NÚMERO DE TRABALHOS</b>	<b>PERCENTUAL</b>
<b>Identidade e Profissionalização Docente</b>	26	22%
<b>Formação Inicial</b>	24	20%
<b>Formação Continuada</b>	21	18%
<b>Trabalho Docente</b>	16	14%
<b>Políticas de Formação de Profissionais da Educação</b>	14	12%
<b>Concepções de Docência e de Formação de Professores</b>	13	11%
<b>Revisão de Literatura</b>	4	3%
<b>TOTAL</b>	<b>118</b>	<b>100%</b>

Fonte: Matriz analítica e ementas das categorias (Brzezinski, 2009)

Conforme dados expressos na tabela 10, as categorias mais pesquisadas são “Identidade e Profissionalização Docente” e “Formação Inicial”. É perceptível a ocorrência de pesquisas com temas emergentes, como a “Formação de Licenciados nos Institutos Superiores de Educação” e a “Formação Profissional e Docência”.

Os descritores e subdescritores da categoria “Formação Continuada” que apareceram foram: “Pesquisa colaborativa centrada na escola”, com uma pesquisa em 2007; “Pesquisa colaborativa interinstitucional: educação básica e universidade”, com uma pesquisa em 2004; “Pesquisa colaborativa entre pesquisador e professores da escola básica: Ensino Fundamental, Ciências, Classes Multisseriadas”, com uma pesquisa nos anos 2001, 2007 e 2008, duas em 2000 e três em 2005; e “Formação a distância, serviço de tutoria” com três pesquisas em 2005, 2006 e 2007. Assim, de 1999 a 2008, foram realizadas 13 pesquisas, conforme matriz analítica e ementas das categorias indicadas por Brzezinski (2009).

Numa análise geral, observa-se que a categoria “Formação Continuada” é a terceira mais investigada, e a modalidade “Formação a Distância e Serviços de Tutoria” tem seu número elevado no período de 2005 a 2007.

Os trabalhos analisados nesta categoria procuram evidenciar a construção dos saberes que se dão no exercício do trabalho docente, as contribuições e deficiências da formação inicial, a influência de diferentes ambientes institucionais no desenvolvimento profissional dos professores, bem como as reações e necessidades dos professores diante das reformas educacionais e das novas demandas sociais.

Duas categorias ainda são pouco pesquisadas: “Concepções de Docência e de Formação de Professores”, com 13 trabalhos, correspondendo a 11% dos 118, e “Políticas de Formação de Profissionais da Educação”, com 14 (12%).

Trazendo a análise sobre o Estado da Arte na ANPED para um período mais recente - 2009 e 2010, foram encontrados 42 títulos de trabalhos na área de formação docente. Quando se analisa a quantidade de pesquisas desenvolvidas sobre “Formação Docente” no período de um decênio (21 trabalhos) e as pesquisas realizadas sobre o tema em 2 anos (42 trabalhos), percebe-se que a quantidade de pesquisas tem evoluído de forma significativa. Alguns temas que estavam silenciados começaram a serem investigados, com foco em temas como as tecnologias digitais na formação de professores, os professores indígenas e a escola

diferenciada/intercultural, a dimensão sociopolítica da formação de professores e a inclusão da educação especial na formação de professores.

Em uma pesquisa mais detalhada, um artigo chamou a atenção: *Necessidades Formativas e Formação Contínua de Professores de Redes Municipais de Ensino*, originado a partir de trabalho investigativo realizado em 2007 por um grupo de pesquisadores da Universidade do Estado de São Paulo: Yoshie Ussami Ferrari Leite, Maria Raquel Miotto Morelatti, Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi, Vanda Moreira Machado Lima e Naiara Costa Gomes de Mendonça. Este artigo direcionou a abordagem para as necessidades formativas e a formação contínua de professores da rede municipal de ensino. Este trabalho serviu como subsídio para o desenvolvimento de ações de formação contínua que levassem em consideração as necessidades formativas de 533 professores-sujeitos dos anos iniciais do ensino fundamental que lecionavam nas escolas públicas de dez municípios do interior do estado de São Paulo. A pesquisa foi realizada a partir da iniciativa de um grupo de professores da Universidade Estadual Paulista - UNESP, com a proposta de estabelecer parceria com a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) através de seus responsáveis, a fim de empreender ações de formação contínua de professores nos municípios por elas abrangidos. Teve como objetivo identificar o perfil dos professores e diagnosticar as suas necessidades formativas, como aportes para a construção de processos de formação contínua, buscando criar condições para que a instância municipal, mesmo nas menores cidades, oferecesse formação contínua de qualidade aos seus professores. Conforme os autores da pesquisa, “ouvir os atores não é algo em que já se tenha experiência acumulada na comunidade acadêmica da área da Educação. Por isto, os desafios [...] são imensos”. Os resultados da pesquisa apontaram para algumas necessidades: a) os processos formativos deveriam dar ênfase ao ensino de Português e de Matemática, mas também não podem desprezar outras áreas, considerando-se o seu devido aprofundamento; b) formação que aborde a prática, que não se limite a considerações teóricas gerais, sem a clareza da necessária união teoria-prática; e c) estabelecimento de parcerias com outras instâncias formativas, com o objetivo de criar processos formativos significativos.

Nesta direção, o que vem se percebendo é que a formação continuada enquanto campo vem exigindo dos pesquisadores um olhar mais apurado sobre a questão do envolvimento dos professores na análise, reflexão, planejamento e

avaliação sobre o seu processo de formação, justamente por compreendê-lo como sendo parte imprescindível para a constituição de sua profissionalidade docente. Neste contexto, o campo da formação continuada e a própria ação educativa do professor passam a ter um teor mais político e, conforme Lima (2005, p. 39), “[...] precisa ser uma atitude, um valor constantemente presente de maneira articulada entre o pedagógico e político-social. O conhecimento a ela vinculado deve apontar para a consciência do desenvolvimento profissional”.

O professor é profissional e precisa ser tratado como tal, conforme afirma Pretto (2002). No mesmo sentido, Lelis (2001) afirma que se trata de uma valorização dos saberes de referência da profissão por meio da reflexão dos próprios professores sobre sua prática.

Defender a pesquisa no campo da formação docente, como afirma Ventrone (2005, p. 318), consiste em alegar que

[...] a escola é um “espaço de teoria em movimento permanente de construção, desconstrução e reconstrução”, o que equivale concebê-la, mesmo com dificuldades na sua autonomia, como *locus* privilegiado para a pesquisa se materializar como instrumento de formação de professores e transformações na escola; ela é contexto produtor de práticas sociais e conhecimentos, portanto é uma comunidade crítica.

Essa perspectiva diminui as distâncias e as contradições existentes entre o que a teoria preconiza e o que a prática demonstra. Trata-se, portanto, de favorecer uma aproximação das práticas dos professores com as análises teóricas que são produzidas, resultando em melhorias na formação dos professores.

Assim, a redimensão da profissionalidade docente se fará na medida em que os professores se constituam como sujeitos de suas práticas, analistas do contexto em que atuam, articuladores dos conhecimentos teóricos com as dinâmicas sociais e as necessidades de aprendizagem de seus alunos.

Considerando esses apontamentos, esta pesquisa focou-se na especificidade da formação continuada e suas contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores e na sua participação como co-autores no planejamento das formações continuadas. Realizar pesquisas que permitam conhecer como os professores da educação básica da rede pública municipal, especificamente dos últimos anos do ensino fundamental (6º ao 9º ano), percebem, entendem e explicam

a formação docente é uma tarefa relevante, pois, com base nos dados obtidos, poder-se-á planejar políticas públicas para que o trabalho dos docentes possa ser realizado com mais efetividade e qualidade.

No próximo capítulo, são apresentadas as orientações teórico-metodológicas da pesquisa, indicando os caminhos traçados para o seu desenvolvimento.

### 3. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Nesse capítulo, oferece-se uma panorâmica do desenrolar da pesquisa, pontuando os caminhos percorridos para escolha e organização metodológica. Para tornar o texto mais esclarecedor, são explicitadas as formas de coleta, organização e análise dos dados.

#### 3.1 Os percursos da pesquisa

A abordagem da pesquisa é qualitativa. Segundo Gatti e André (2010, p. 30-31), por meio deste tipo de abordagem, “passa-se a advogar [...] a não-neutralidade, a integração contextual e a compreensão de significados nas dinâmicas histórico-relacionais”. Ludke & André (1986, p. 18) contribuem com esta reflexão quando se referem à abordagem qualitativa como aquela que “se desenvolve numa situação natural, é rica em dados descritivos e tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”.

O universo dessa pesquisa foi de 1.302 professores concursados que atuam com turmas de 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Estabeleceram-se como critérios para a seleção dos sujeitos de pesquisa que eles estivessem com vinculação efetiva, ou seja, que tivessem passado por concurso público para ingresso na rede municipal de ensino, com contrato de 40 horas/aulas semanais e que não estivessem mais no estágio probatório, ou seja, que atuassem há mais de 3 anos na rede municipal, independentemente da sua formação inicial, idade ou sexo.

O primeiro critério, “há mais de três anos”, foi definido em função de que os sujeitos deveriam ter mais de três anos de atuação docente e baseou-se nos estudos de Huberman (1989) sobre o ciclo de vida profissional dos professores. O autor indica a existência de fases comuns neste ciclo de vida, destacando os melhores e piores momentos que envolvem a profissão docente. Ele conclui que há diversas constantes ou “itinerários-tipo” que caracterizam o percurso profissional de certos grupos de professores, e cada um destes grupos é caracterizado por sequências específicas de desenvolvimento profissional ao longo das cinco fases

pelas quais os professores passam ao longo de sua carreira docente. Para facilitar a compreensão modelo do ciclo de vida profissional dos professores proposto por Huberman, optou-se por utilizar o esquema de Moreira (1991), elaborado com base em Huberman (1989a, 1989b) e apresentado sob a forma de comunicação no III Seminário "A Componente de Psicologia na Formação de Professores e Outros Agentes Educativos", em Portugal. Neste esquema, pode-se constatar a sua relativa complexidade e a multiplicidade de percursos nele previstos.

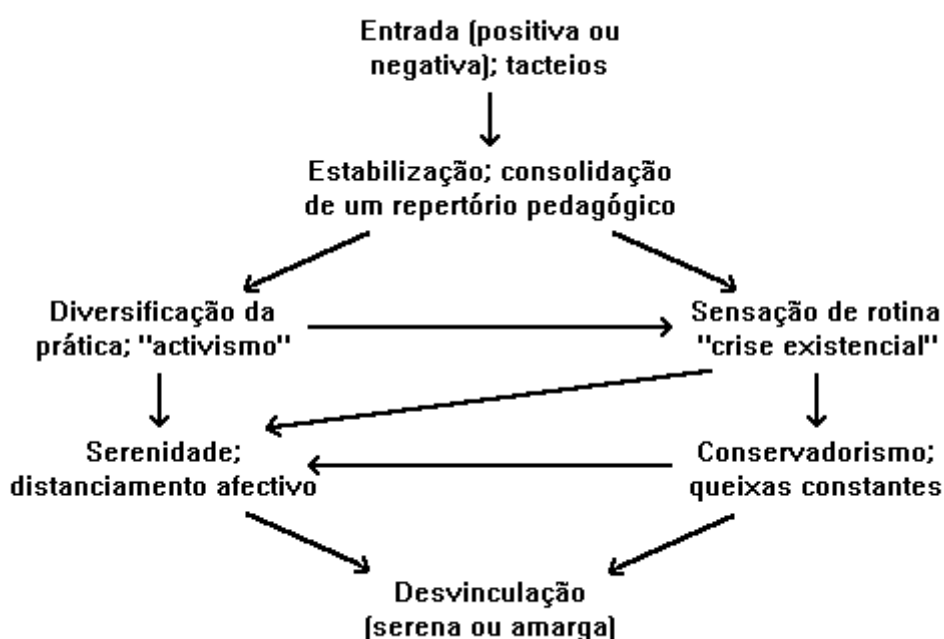


Figura 1 – Ciclo de vida profissional dos professores.  
Fonte: Moreira (1991)

Analisando o esquema, justifica-se o porquê da não inserção de professores com menos de 3 anos de docência nesta pesquisa. Segundo o autor, os professores que se encontram na fase denominada de “exploração” ainda estão vivenciando papéis e avaliando suas competências. Diante deste fato e de outras necessidades, como a socialização na rede municipal, teriam dificuldades para avaliar as ações de desenvolvimento profissional oferecidas a eles. Assim, para fins desta pesquisa, optou-se por investigar os professores que possuem mais de 3 anos de docência.

O segundo critério de seleção de professores com 40 horas de trabalho também considerou o fato de que eles envolvem-se, em tempo integral, com a ação

docente na Rede Municipal de Ensino e, devido a este convívio próximo e presente, teriam maior condição de avaliar o seu processo de desenvolvimento profissional e as ações de formação continuada.

Como instrumento para a coleta de dados (Anexo 1), foi utilizado um questionário composto por 35 questões, das quais 27 eram objetivas e 8 eram descritivas. Foi realizada uma aplicação prévia (piloto) com 10 professores dos anos finais do ensino fundamental para testagem e posterior ajuste do instrumento de pesquisa. Foram feitos ajustes em relação à escrita de uma das questões com o objetivo de facilitar a compreensão do que estava sendo solicitado ao respondente. Esta pretestagem foi considerada no cômputo geral dos questionários respondidos.

Diante da quantidade elevada de questionários respondidos e devolvidos, compreendeu-se que a pesquisa é do tipo *survey* (processo de coleta de informações sobre sujeitos que constituem uma população real), o qual pode ser denominado de levantamento amostral.

A pesquisa *survey* se refere a um tipo particular de pesquisa social empírica para obter informações sobre um determinado grupo de pessoas. Trata-se, portanto, de um método de coleta de dados ou informações usadas para descrever, comparar ou explicar características, opiniões, conhecimentos, valores, atitudes etc., individualmente ou socialmente dentro de um grupo.

Babbie (1999, p. 107) indica a possibilidade de estudos que a pesquisa do tipo *survey* pode oportunizar, afirmando que ela permite estudar “uma amostra de uma determinada população, coletando dados sobre os indivíduos na amostra, para descrever e explicar a população que representam”.

O levantamento possibilitou a descrição de um conjunto de características de 166 (12%) do total de 1.302 professores que devolveram os questionários. As informações obtidas por meio do *survey* foram submetidas a um tratamento estatístico utilizando o Programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences* - pacote estatístico para as ciências sociais). Estes dados encontram-se registrados sob a forma de tabelas de frequências<sup>39</sup> e foram analisados qualitativamente.

Com o objetivo de organizar a pesquisa, foi realizado o agrupamento das questões que, após inúmeras leituras e análises, permitiram o estabelecimento de categorias. Conforme Franco (2003, p. 53), as categorias não são definidas *a priori*,

---

<sup>39</sup> As tabelas de distribuição de frequência são utilizadas na estatística e são construídas com o objetivo de resumir de forma sintética a informação contida nos dados de uma amostra.

porque “emergem da fala, do discurso, do conteúdo das respostas e implicam constante ida e volta do material de análise à teoria”. Ainda conforme o autor, formular categorias não definidas *a priori* em análise de conteúdo é um processo longo, difícil e desafiante.

As questões de 1 a 14 foram elaboradas pensando-se no perfil dos sujeitos da pesquisa: gênero, estado civil, formação acadêmica, renda familiar, tempo de trabalho na rede municipal, modalidade de ensino na qual atua, disciplina sob sua responsabilidade e tempo de docência na rede pública. As questões 15 a 23 apresentam dados sobre o desenvolvimento profissional docente e as questões 24 a 34 tratam da visão dos professores sobre a oferta de formação continuada oferecida a eles pela Rede Municipal de Ensino. Por fim, a questão 35, aberta, buscou conhecer as necessidades de formação continuada para o aperfeiçoamento do trabalho dos professores.

A escolha por esta forma de análise por categorias deveu-se ao fato de que as respostas dadas aos questionamentos seriam passíveis de quantificação. Mediante esta característica, os dados do questionário foram tratados, primeiramente, por meio de análise estatística para, posteriormente, serem submetidos à análise qualitativa. Segundo May (2004), o objetivo da análise dos resultados da aplicação do questionário é examinar padrões entre as respostas às perguntas e realizar o entrecruzamento entre as variáveis que as perguntas representam. A pesquisa do tipo *survey* destaca-se por: disponibilização do questionário a um grande ou muito grande número de pessoas; possibilidade de sua autoaplicação, uma vez que é padronizado; e a possibilidade de seleção de uma amostra representativa do número total de pessoas a serem investigadas.

Para a análise dos dados tabulados no *Statistical Package for Social Sciences* - SPSS - foi realizada uma leitura flutuante com o objetivo de compreender o que os dados revelavam. A leitura flutuante, segundo Bardin (1977, p. 96), consiste “[...] em estabelecer contacto com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações [...]”.

Antes dos questionários chegarem aos professores, foi realizada a apresentação dos objetivos da investigação aos diretores das escolas dos anos finais do ensino fundamental. A pesquisadora e a professora orientadora apresentaram os projetos de pesquisa vinculados ao projeto maior, “Trabalho e formação dos professores da rede pública de ensino”, bem como o propósito da

pesquisa. Esta iniciativa foi importante, tendo em vista o início do Programa de Mestrado em Educação na cidade de Joinville.

Os questionários foram encaminhados para a escola via malote ou pelas próprias diretoras e entregues aos professores que, voluntariamente, responderam às questões do instrumento de coleta de dados. Importante destacar que os questionários mencionaram, na parte superior, que somente professores com contrato de 40 horas de trabalho, concursados e com mais de 3 anos na rede municipal de ensino poderiam preencher o documento.

Vale ressaltar que a decisão de responder os questionários, para aqueles professores que atendessem aos critérios já mencionados, foi de forma voluntária. Para melhor compreensão dos professores participantes, foram coladas duas mensagens aos professores (Apêndice 2 e 3) na parte externa dos envelopes (um de tamanho maior para depositar todos os questionários que foram enviados à escola e outro de tamanho menor para depositar na caixa coletora).

O professor que respondeu o questionário, assim que terminou, colocou-o num envelope, lacrou-o e o depositou até a data limite pré-fixada (perspectiva de um mês), diretamente na “caixa coletora” disponibilizada na secretaria da escola. Terminado o prazo de coleta, os diretores encaminharam os questionários lacrados ao setor de malotes da Secretaria de Educação. No local, assim como na escola, havia uma segunda e única “caixa coletora”, fechada com um cadeado, cujo acesso seria permitido somente às pesquisadoras.

### 3.2 O processo de análise dos dados

Quanto ao processo de análise de dados, optou-se por realizá-lo em duas etapas. Na primeira, foi feita a descrição exploratória e analítica dos dados, categorizando-os e classificando-os em unidades de análise sobre o tema investigado, levando em consideração a orientação teórica e os objetivos da pesquisa. Na segunda, foram construídas interpretações por meio da integração dos dados advindos dos diferentes instrumentos (questionário e documentos), no sentido de garantir a validade e a confiabilidade dos resultados encontrados, tendo como foco principal as questões de pesquisa.

Os questionários considerados válidos, um total de 166 deles, foram numerados em ordem crescente e representados pela letra P, de professor (P1; P2... P103 etc.). As questões fechadas foram organizadas em tabelas de frequência geradas pelo Programa SPSS. Nestas tabelas (Modelo no Apêndice 3) constam a representação aritmética das informações e o resultado percentual dos valores indicados.

As respostas das questões abertas foram transcritas, individualmente e na íntegra, numa planilha do *Excel*. Posteriormente foram aplicados filtros na planilha com o objetivo de tentar reorganizar as falas por meio das palavras recorrentes que emergiram das várias leituras dos dados (Apêndices 5 e 6). A análise qualitativa dos dados considerou recorrências, complementaridades e contradições indicadas pelos professores sobre o seu desenvolvimento profissional e formação continuada.

Com as questões abertas digitadas, iniciou-se a análise de conteúdo das respostas. Segundo Franco (2005, p.13),

A análise de conteúdo trabalha tradicionalmente com materiais textuais escritos (...). Na análise de conteúdo, o ponto de partida é a mensagem, mas devem ser consideradas as condições contextuais de seus produtores e assenta-se na concepção crítica e dinâmica da linguagem.

Portanto, na análise de conteúdo deve ser considerada não apenas a semântica da língua, mas também a interpretação do sentido que um indivíduo atribui às mensagens. Em suas primeiras utilizações, assemelha-se muito ao processo de categorização e tabulação de respostas a questões abertas. A finalidade da análise de conteúdo é produzir inferência, trabalhando com vestígios e índices postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos.

Neste sentido e considerando o pensamento de Bardin (1977), a análise é o processo de reflexão sobre um objeto de estudo ou um ponto de vista em que se observam as suas singularidades para confrontá-las com a realidade. Assim, entende-se que categorização é um processo de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos. Esses critérios podem ser semânticos, sintáticos, lexicais e expressivos.

O ponto de partida da análise de conteúdo nesta pesquisa é a mensagem verbal escrita, ou seja, o significado da linguagem escrita. Dessa forma, a

pesquisadora seguiu seu próprio caminho baseado em seus conhecimentos, no referencial teórico e na interpretação dos dados. A organização de dados colaborou para a percepção de recorrências, contradições e a complementaridade das respostas. Por fim, possibilitou a realização de inferências. Franco (2005, p. 25) traz contribuições sobre a questão das inferências e observa que “uma das principais finalidades da análise de conteúdo é a produção de inferência”. A autora (2005, p. 26) aponta “três fases: a descrição, a interpretação e a inferência”. A descrição se relaciona com as características do conteúdo a ser analisado; a interpretação se relaciona com o significado; e a inferência é a fase que permite a passagem da descrição à interpretação conferindo relevância teórica à análise de conteúdo. Nesta pesquisa, teve-se o cuidado de perceber que uma palavra (ou uma resposta) deve ser compreendida no conjunto das respostas elaboradas, e não isoladamente, pois as perguntas situam-se em tempos e espaços da realidade e são, ao mesmo tempo, configurações subjetivas dessa realidade. Trata-se de realizar um movimento de apreender os significados das palavras/respostas obtidas e se constitui em um momento necessário para que a pesquisadora possa ir além da aparência em busca da essência.

Para efetivação da análise, categorias foram pré-estabelecidas e emergiram do conteúdo das respostas dadas pelos professores ao questionário. O resultado foi colocado em tabelas construídas utilizando-se as Planilhas Eletrônicas do Programa *Excel*. Em lugar de números, as células contêm as falas particulares dos professores, e numa outra tabela/planilha foram registrados os nomes dos autores, conceitos pertinentes à pesquisa com seus respectivos números de página, as referências, as palavras-chave e as categorias de análise das respostas.

Além das respostas dadas ao questionário, posteriormente foram realizadas leituras dos documentos da rede municipal e a elaboração de uma matriz de amarração (Apêndice 4) que ofereceram um panorama das ações de formação continuada oferecidas aos professores, facilitando a consulta das informações para a elaboração da dissertação. A legislação vigente serviu igualmente como apoio às análises.

O confronto entre os dados, as evidências e as informações coletadas auxiliaram na construção de um cenário que conduziu à reflexão sobre as contribuições das ações de formação continuada com vistas ao desenvolvimento profissional, realizadas junto aos professores dos anos finais do ensino fundamental

da Rede Municipal de Ensino. Lüdke e André (1986) indicam que, por meio do confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas e o conhecimento teórico acumulado a respeito do assunto, é possível a construção de uma porção de saberes importantes para a compreensão do tema investigado.

Segundo Ofício nº 277/2011 – PRPPG/CEP, o Projeto de pesquisa e seu Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foram aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNIVILLE após terem sido analisados e verificados que atendiam plenamente aos parâmetros descritos na Resolução CNS 196/96 e complementares e Resolução 19/07 CEP/UNIVILLE para a realização de pesquisas com seres humanos.

Realizado o detalhamento do processo de coleta e análise dos dados, no capítulo 4, “Desenvolvimento Profissional dos Professores da Rede Municipal de Ensino: O Que Revelam os Dados” foi realizado um balanço da investigação, colocando algumas considerações e implicações descobertas no desenrolar da pesquisa.

#### **4. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO: O QUE REVELAM OS DADOS**

Para realizar a apropriação e análise das informações expressas por meio das “vozes escritas” dos professores, foi necessário conhecer com maior propriedade alguns aspectos fundamentais que contribuíram para o aprofundamento das reflexões: o perfil dos professores dos anos finais do ensino fundamental, suas percepções sobre as ações de formação continuada oferecidas pela Rede Municipal de Ensino, as necessidades formativas dos professores e as fontes às quais recorrem para o seu desenvolvimento profissional.

##### **4.1 O Perfil dos Professores do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Joinville**

Para realizar a análise, foram considerados os 166 questionários preenchidos/válidos. Os dados neles contidos revelam os conhecimentos, as percepções, as dificuldades e as experiências dos professores sobre o desenvolvimento profissional dos professores.

Mais especificamente sobre o perfil dos professores, constatou-se a predominância do sexo feminino, com a participação de 127 (76%) mulheres e de 39 (24%) homens, conforme indica o gráfico 1.

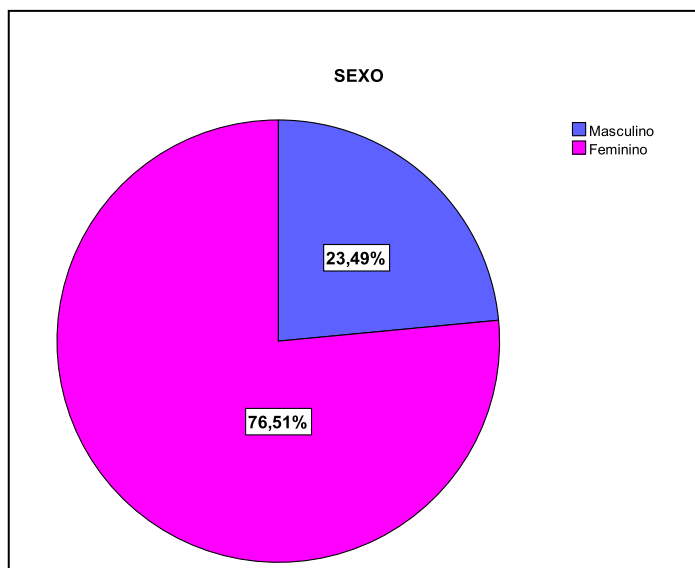


Gráfico 1 – Percentual de professores, por gênero  
 Fonte: Pesquisa de campo, 2011.

Segundo pesquisas de Assunção (1996), Carvalho (1999) e Tanuri (2000), o que se observa é que o magistério tornou-se uma profissão predominantemente feminina. O conceito de feminização do magistério revela uma conexão “entre escola e maternidade, que revela uma concepção de continuidade da educação a partir do lar, sempre sob orientação e/ou coordenação de mulheres” (UNESCO, 2004, p. 45). Segundo Carvalho (1999, p. 13), a evidência de que na educação encontram-se mais comumente mulheres indica um modelo de educação que, segundo o autor, é expresso por meio da “presença feminina na caracterização de um grupo de profissionais da escola, nas formas de ensino, nas relações estabelecidas entre os diferentes atores que dá materialidade à escola.”

Quanto ao estado civil, 58% (96) são casados e 10% (17) vivem em união estável; 17% (29) são solteiros, 9% (15) são separados/divorciados, 5% (8) são viúvos e 1 não respondeu. Cerca de 46% (77) dos respondentes têm dois filhos e possuem renda familiar de quatro a seis salários mínimos.

Em relação ao nível de escolaridade, dos 166 professores que responderam ao questionário, 85% (131) possuem escolaridade completa até o nível de Especialização. Os demais professores têm curso de Graduação completo: Licenciatura e Bacharelado. Dos 131 professores, 76% (127) fizeram pós-graduação em nível de Especialização e apenas 2% (4) em nível de Mestrado. A pouca incidência de mestres na Rede Municipal de Ensino de Joinville pode ser justificada

pelo não-incentivo financeiro por parte do governo municipal para o avanço nos estudos ou até pelo fato de que existem professores que não desejam dar continuidade ou não encontram possibilidades para que isto ocorra. Uma das razões para a não continuidade nos estudos pode estar relacionada à renda familiar, uma vez que os dados indicaram que 41% (68) recebem cerca de quatro a seis salários mínimos. Considerando que, em média, a mensalidade do mestrado chega a mil reais/mês, torna-se bastante complicado disponibilizar parte da renda familiar para este fim. Outro fator pode estar relacionado ao fato de que o Mestrado em Educação é novo em Joinville: tem apenas dois anos. Assim, devido à distância que há entre Joinville e as cidades que ofereciam mestrado nesta área, como é o caso de Itajaí, Blumenau e Florianópolis em Santa Catarina e Curitiba, no Paraná, muitos professores não tinham como deslocar-se para dar continuidade aos seus estudos em função do trabalho e das responsabilidades familiares.

Chamam a atenção os dados referentes ao tempo de docência na rede municipal e na mesma escola, expressos no gráfico 2:

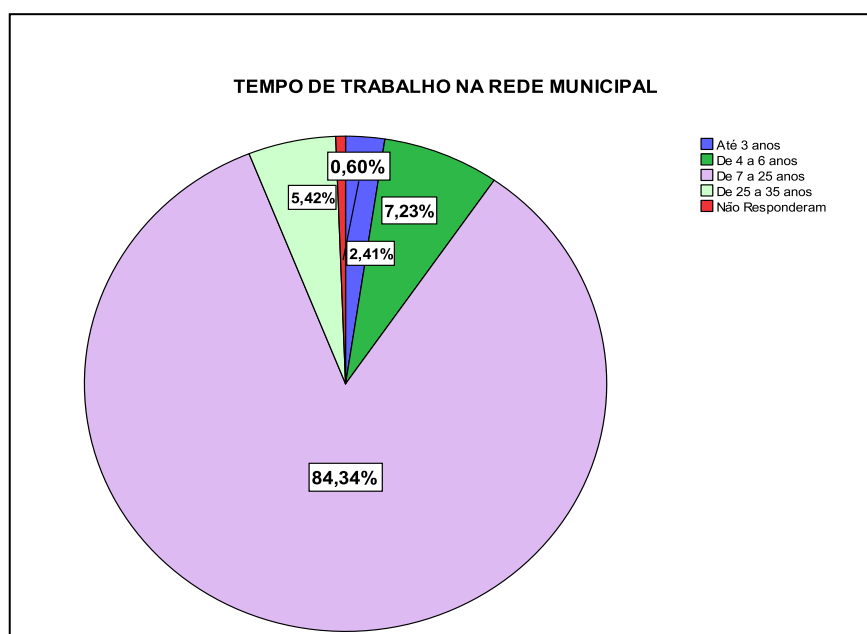


Gráfico 2 – Tempo de docência na rede pública municipal  
Fonte: Pesquisa de campo, 2011.

Considerando os estudos de Huberman (1992) e de acordo com o gráfico 2, percebe-se que cerca de 84% (139) dos professores participantes da pesquisa encontram-se na fase do “dinamismo”, que compreende a faixa de atuação de 7 a

25 anos. Esta fase caracteriza-se pela exaltação das suas qualidades profissionais, adotando um estilo pessoal ao se identificar como docente. Este ciclo, conforme o autor, não se constitui em etapas fixas, mas sim num processo dinâmico e bem peculiar ao percurso pessoal de cada professor.

Outro dado importante para as reflexões, expresso no gráfico 3, refere-se ao tempo de trabalho na escola.

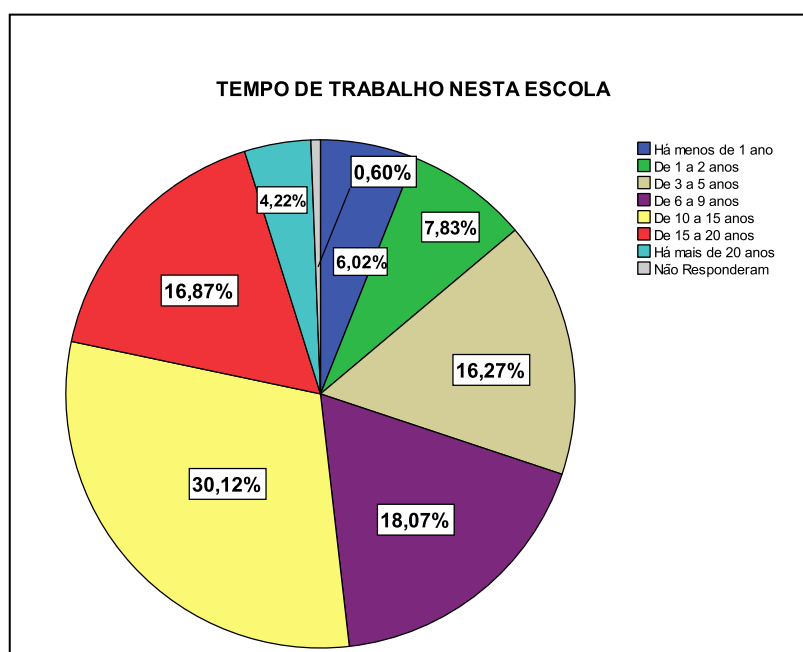


Gráfico 3 – Tempo de docência na escola atual.  
Fonte: Pesquisa de campo, 2011.

De acordo as informações expressas no gráfico, 50 professores (30%) trabalham de 10 a 15 anos na mesma escola. Analisando com maior propriedade este dado, em 2011, na rede municipal de ensino foi regulamentada a hora atividade<sup>40</sup> dos professores, fixando em 20% do total de horas de docência. Mediante esta regulamentação, ocorreu um movimento de ajustamento de postos de trabalho. Foram realizadas transferências de professores para atuarem em tempo integral (com carga horária de 40 horas semanais) em escolas próximas às suas residências. Este movimento ofereceu maior qualidade de vida aos professores,

<sup>40</sup> Segundo o Plano Nacional de Educação de 2001, a hora atividade corresponde ao horário de trabalho extraclasse que envolve 1/3 da carga horária de trabalho docente em sala de aula. Na rede municipal de ensino de Joinville, os professores ainda não foram beneficiados com este percentual, chegando-se apenas ao mínimo de 20%.

evitando deslocamentos desnecessários e desgastantes. Isto se deve ao fato de que, antes deste benefício, muitos deles percorriam grandes distâncias para chegar ao local de trabalho. Diante dessa ação, os professores permanecem por mais tempo na mesma unidade escolar, tornando o quadro de professores mais estável e oportunizando aos professores um sentimento de pertencimento à escola. Este sentimento é gerado por meio da imersão e identificação com a cultura da escola na qual atuam, além de retratar a necessidade de se desenvolver uma gestão compartilhada, corresponsável e colaborativa entre docentes, administração da escola e comunidade.

Os professores participantes da pesquisa atuam nos anos finais do ensino fundamental e estão assim distribuídos: 82% (137) com estudantes de 6º ano, 84% (139) com estudantes de 7º ano, 78% (129) com o 8º ano e o mesmo percentual atua com estudantes do 9º ano.

Um dado significativo foi revelado: grande parte dos professores, 93% (154), tem computador conectado à *internet*. Infere-se que, nos dias atuais, a presença da tecnologia está na vida cotidiana de todas as pessoas. Desta forma, ter um computador conectado à internet não é considerado um luxo, e sim uma necessidade. Além disso, os equipamentos de informática vêm recebendo subsídios do governo federal e seu custo tem diminuído consideravelmente por conta disso, o que facilita a aquisição. Estas duas suposições podem explicar porque a maioria dos professores a consideraram como uma das fontes para realização de seu desenvolvimento profissional.

Em síntese, o que pode se constatar é que há predominância do sexo feminino. Cerca de 76% pertencem ao sexo feminino e 24% ao sexo masculino. Em relação ao tempo de trabalho, 84% dos professores atuam de 7 a 25 anos na rede municipal de ensino e 30% deles trabalham de 10 a 15 anos na mesma escola. Quanto à formação acadêmica, os dados mostraram-se bastante significativos ao revelar que 76% dos professores fizeram pós-graduação em nível de Especialização e 2% em nível de Mestrado.

## 4.2 As percepções dos professores sobre as ações de formação continuada oferecidas pela Rede Municipal de Ensino

Tendo como pano de fundo a caracterização dos professores da rede municipal de ensino, são apresentadas e discutidas neste texto as percepções dos professores sobre as ações de formação continuada oferecidas pela Rede Municipal de Ensino.

Um dado inicial indica que os professores não consideram suficientes as ações de formação continuada realizadas pela Secretaria Municipal de Educação. Quando questionados sobre a qualidade do formato dos cursos oferecidos a eles, cerca de 91% (150) dos professores revelaram que há necessidade de maior ampliação da oferta de formação continuada na rede municipal.

Outro dado apontado refere-se ao formato dos cursos a eles oferecidos. O quadro a seguir indica que cerca de 42% (69) dos professores participantes da pesquisa consideram o formato como “regular” e cerca de 29% o considera “ruim”.

Tabela 11 – Respostas à Avaliação dos Professores sobre o Formato dos Cursos Oferecidos pela Rede Municipal de Ensino

Quanto ao formato dos cursos	Frequência	Percentual
Não Assinalaram	8	4,2
Ótimo	1	0,6
Bom	40	24,1
Regular	69	41,6
Ruim	48	28,9
Total	166	100,0

Fonte: Dados Estatísticos do Programa SPSS

Esta avaliação do formato dos cursos indica que há certo descrédito dos professores no modelo de formação continuada utilizado para o desenvolvimento profissional. O modelo de formação continuada baseia-se quase que exclusivamente em cursos de curta duração, envolvendo muitos professores a cada encontro. Este modelo vem sendo desenvolvido muito antes da exigência da LDBEN. Formosinho (2009, p. 248) afirma que:

[...] o pressuposto liberal do mercado educativo [...] possui <sic> suas vantagens pois [...] situam-se exactamente em poderem ser leccionados a grupos largos de professores e poderem ser repetidos inúmeras vezes com o mesmo formato, uma vez que são relativamente independentes dos contextos e das necessidades. Por isso, a maior parte dos processos baseados neste modelo não contém prolongamentos de que Sparks e Loucks-Horsley (1990) falam – observação pelos pares, apoio profissional mútuo, supervisão no terreno -, o que diminui bastante a sua eficácia.

Esse modelo de formação continuada com carga horária reduzida, cujo conteúdo programático é replicado para todos os grupos de professores tem acentuado os aspectos negativos pela sua estreita vinculação à progressão na carreira e aos processos de financiamento. Trata-se, portanto, do pleno domínio da “educação bancária”, usando o conceito utilizado por Freire (1984).

Outra revelação feita por meio dos dados reside na compreensão dos professores em relação ao seu desenvolvimento profissional. Grande parte deles, 41% (69), submete à oferta de formação continuada da Rede Municipal de Ensino a possibilidade de realizar seu desenvolvimento profissional, denotando sua visão sobre as possibilidades de outros recursos/iniciativas que, da mesma forma, poderiam colaborar para o desenvolvimento da docência.

Em relação à avaliação dos professores sobre a qualidade dos cursos a eles oferecidos, este mesmo índice se repete.

Tabela 12 – Respostas à Avaliação dos Professores sobre a Qualidade dos Cursos Oferecidos pela Rede Municipal de Ensino

<b>Indicadores</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual</b>
<b>Não Responderam</b>	7	4,2
<b>Ótimo</b>	2	1,2
<b>Bom</b>	47	28,3
<b>Regular</b>	68	41,0
<b>Ruim</b>	42	25,3
<b>Total</b>	166	100,0

Fonte: Dados Estatísticos do Programa SPSS

Os dados expressos na tabela 12 revelam que a qualidade dos cursos oferecidos pela rede municipal de ensino é avaliada igualmente de forma negativa. O quadro indica que, semelhantemente ao quadro anterior, 41% (68) dos professores participantes da pesquisa consideram os cursos, em termos de qualidade, “regulares” e 25% (42) os consideram “ruins”.

Grande parte dos professores revelou que os cursos de formação continuada estão muito distantes de suas necessidades. Infere-se que o resultado negativo expresso na tabela refere-se à percepção de que o que se ensina não pode ser aproveitado para resolver os problemas dos professores em sala de aula. Tanto é fato que os professores revelaram que gostariam que a Secretaria de Educação lhes oferecesse cursos que os habilitassem a trabalhar com estudantes com necessidades educacionais especiais, comportamento/disciplina dos estudantes e tecnologias na educação. Mais adiante serão aprofundadas as discussões em torno da questão.

Neste sentido, percebe-se que é necessário trazer a prática para o centro de suas reflexões. Segundo Paulo Freire (1997, p. 104-105),

[...] é desvelando o que fazemos desta ou daquela forma, à luz de conhecimento que a ciência e a filosofia oferecem hoje, que nos corrigimos e nos aperfeiçoamos. [Isto] é pensar a prática e é pensando a prática que aprendo a pensar e a praticar melhor [...]

Em relação à adequação das propostas didático-pedagógicas indicadas nos cursos de formação, os dados provocam mais reflexões:

Tabela 13 – Respostas sobre a Adequação das Propostas Didático-Pedagógicas Indicadas nos Cursos Oferecidos pela Rede Municipal de Ensino

<b>Indicadores</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual</b>
<b>Sim</b>	41	24,7
<b>Não</b>	104	62,7
<b>Não Responderam</b>	9	5,4
<b>Resposta Anulada</b>	1	0,6
<b>Às vezes</b>	11	6,6
<b>Total</b>	166	100,0

Fonte: Dados Estatísticos do Programa SPSS

De acordo com as informações extraídas dos questionários, 63% (104) dos professores afirmaram que não são adequadas, 25% (41) consideram-nas adequadas e os demais indicam que às vezes são adequadas. O distanciamento da realidade é um dos fatores apontados pelos professores. Os depoimentos deixam evidente este distanciamento:

*O que falta nesses cursos são as trocas de conhecimento real. Alguém que REALMENTE saiba da realidade da escola, que vivencia isso. O que normalmente não acontece. Precisamos de oficinas com professores que se destacaram pelo seu trabalho. (P28)*

*Professores que ministrem cursos sejam "capacitados mesmo". Com vivência em sala de aula, não simplesmente um burocrata a mais para ensinar o que eles não sabem fazer [...] (p.71)*

Imbernón (2004, p. 63) traz contribuições para as discussões sobre as propostas didático-pedagógicas indicadas e/ou vivenciadas por formadores e estudantes no decorrer dos cursos de formação continuada, afirmando que é necessário:

repensar tanto os conteúdos da formação como o aspecto relacional envolvido no processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que as formas como os professores formadores atuam (conteúdos selecionados, estratégias e recursos utilizados, atitudes e hábitos revelados) são apreendidas como modelos a serem seguidos e influenciarão o exercício da profissão [...]

Os professores afirmam ainda que os conteúdos trabalhados nos cursos são repetitivos e pouco contributivos para a melhoria de seu repertório de prática docente, conforme indicam dois dos professores participantes da pesquisa:

*"Normalmente são sempre os mesmos temas, com debates que não chegam a lugar algum." (P62)*

*"Gostaria de cursos que me ajudassem no meu dia a dia com os alunos, e não só teorias e estatísticas." (P153)*

Marcelo Garcia (1999, p. 180) indica que:

Uma das críticas geralmente feita aos cursos de formação é a pouca incidência que têm na prática. Ou seja, os professores dificilmente aplicam ou incluem no seu repertório docente novas competências, ainda que estas tenham sido desenvolvidas adequadamente durante os cursos.

Complementando estas reflexões, as afirmações dos professores parecem indicar que eles necessitam de um formador que conheça a prática desenvolvida em sala de aula e os ajude a estabelecer relações entre os conteúdos da formação e a prática docente. Segundo Lourencetti (2008, p. 137),

[...] embora as reformas educacionais sejam impostas, embora haja separação entre quem concebe e quem as executa, pressupondo um professor técnico executor, é preciso ressaltar que os professores agem, reagem, analisam e criticam. São sujeitos do trabalho e não fogem de suas responsabilidades.

A formação continuada pode se constituir em espaço para que os professores exercitem a análise, o diálogo e a criticidade de reformas educacionais impostas. Ou seja, contribua para o fortalecimento político da categoria de professores e, conseqüentemente, da profissionalidade docente. Formosinho (2009, p. 264) indica que:

A formação contínua (continuada) deve incentivar a participação de todos os professores na concepção, realização e avaliação dos programas de formação contínua (continuada) e consolidar redes de colaboração e espaços de parceria (parceria) que viabilizem uma efectiva cooperação institucional.

Considerando as falas de P62 e P153, pode-se inferir que os professores sentem dificuldade em articular os conteúdos trabalhados nos cursos de formação com sua prática porque não se sentem coautores desses cursos.

Um dos professores indica um possível caminho, avaliando o modelo de curso que mais aprecia: *“Gosto de aulas presenciais, práticas e que já tenham sido testadas por profissionais, fugindo da teoria.”* (P44)

Considerando-se este depoimento, vale lembrar Freire (1997), que dizia que o processo de ensinar e de aprender é uma oportunidade para a realização de reflexão crítica sobre a prática que se torna uma exigência da relação teoria/prática. Segundo o autor, a teoria sem prática vira um blábláblá e a prática sem a teoria vira um ativismo.

E outro professor reitera a necessidade de atualização dos cursos: *“Cursos, quando têm, são ultrapassados.”*, *“Muitas vezes, de tão superficial, não agrega nada de novo ou de reformulação”*. (P118).

Imbernón (2001, p. 18) corrobora com o pensamento de Freire, indicando que o desenvolvimento profissional contempla a “possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que os professores aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e com a incerteza”

Ao serem questionados sobre a contribuição dos cursos oferecidos pela SE para reflexões sobre a profissão e ação pedagógica em sala de aula, 53% (89) professores responderam afirmativamente e 32% (54) disseram que não contribuem, 6% (10) indicaram que às vezes, 6% (11) não opinaram e apenas um afirmou não ter participado de nenhum curso. Percebe-se um equilíbrio entre a quantidade de professores que afirma que os cursos são contributivos e os que afirmam não contribuir. A busca por instituições formadoras como fonte de desenvolvimento profissional é indicada por 26% (44) professores.

Os dados ainda revelam que os professores percebem que existem fontes diferentes de aprendizagem que poderiam vir a colaborar com o desenvolvimento da docência. Indicam que os professores planejam a sua formação continuada buscando outras fontes de aprendizado, como pesquisas à internet (78%), livros (69%), revistas (65%) e conversando com colegas de trabalho (57%).

André (2007), citada por Trevisan (2008), reforça o que os dados revelaram e amplia o conceito de desenvolvimento profissional, indicando que esse desenvolvimento não se constrói apenas pela formação continuada, revelando uma perspectiva mais global e complexa. Esta perspectiva é composta por um conjunto de fatores como as condições de trabalho, as políticas públicas, a demanda do mercado de trabalho, o clima institucional, a valorização, o plano de carreira etc. que interferem, impedem, possibilitam ou contribuem para o desenvolvimento profissional e que são importantes quando se reflete sobre a profissionalização docente.

Dentre as abordagens de maior destaque nos cursos de formação realizadas pela rede municipal de ensino indicadas no questionário, 51 professores (31%) consideraram que em primeiro lugar estariam aqueles cursos que abordam conteúdos disciplinares, em segundo lugar os que abordam as questões didático-pedagógicas para o desenvolvimento das práticas de ensino e em terceiro lugar estariam aqueles que se referem à organização do espaço e das atividades em sala de aula. Considerando-se as opções dadas pela questão respondida e mediante as escolhas dos professores, os professores indicam uma supervalorização dos conteúdos disciplinares. Esta demanda por saberes específicos das disciplinas revela que os professores sentem necessidade de atualizar seus conhecimentos, descobrindo novidades na área educacional para realizar seu trabalho em sala de aula.

Há que se rever os cursos de formação continuada oferecidos aos professores, uma vez que o modelo de formação pode servir como mais uma das instâncias de perpetuação dos modelos estereotipados de professores. Considerar a voz dos professores vem se revelando um passo inicial para a transformação destes modelos, uma vez que descentraliza o processo de planejamento dos cursos de formação continuada, aproximando contextos e conteúdos.

Nesta direção e considerando as abordagens relacionadas às bases conceituais dos cursos de formação continuada oferecidas pela Rede Municipal de Ensino e analisando-as à luz das informações expressas no quadro 4, Formosinho (2009, p. 278) provoca reflexões sobre as tensões que surgem quando se pensa em modelos de desenvolvimento profissional de professores:

Modelos individuais	Modelos institucionais/coletivos
• <b>Modelos da sala de aula</b>	• Modelos envolvendo a escola
• <b>Modelos centrados nas vozes dos professores</b>	• Modelos centrados numa visão
• <b>Modelos centrados nas práticas</b>	• Modelos centrados em teorias
• <b>Modelos baseados na mudança gradual (incremental)</b>	• Modelos baseados numa mudança radical
• <b>Modelos centrados na perspectiva de <i>déficit</i></b>	• Modelos centrados na perspectiva de crescimento

Quadro 1 – Dicotomias no desenvolvimento profissional dos professores  
 Fonte: Coleção Currículo, Políticas e Práticas – Formação de Professores.

Segundo o autor, os programas de desenvolvimento profissional dos professores têm de tomar posição diante das várias tensões no domínio da formação. Essas tensões dicotômicas devem ser vistas como dilemas presentes em qualquer programa de desenvolvimento profissional. É necessário que eles se situem diante das várias dicotomias no que se refere aos fundamentos conceituais da formação.

Trata-se de dois modelos de desenvolvimento profissional: modelo individual *versus* modelo coletivo, modelo do *déficit versus* modelo do crescimento. É

necessário superar a perspectiva individualista e a perspectiva institucional. Segundo Formosinho (2009, p. 281), “Este modelo pretende produzir a construção partilhada de saberes e práticas, trazendo à luz conhecimentos tácitos acerca da vida na sala de aula, das condições de aprendizagem e das culturas de escola”.

Dessa forma, o autor indica que a superação das dicotomias poderá vir a se concretizar a partir do momento em que forem consideradas as vozes dos professores no contexto de sua ação pedagógica, e não por meio de formações continuadas cujo objetivo principal é a de superar um *déficit* de formação. Sob esta base é que os professores mais experientes (ou práticos), conforme indica Formosinho, planejam cursos considerando o professor como um artesão. Formosinho (2009, p. 283) tece uma crítica em relação à centralização do planejamento dos cursos de formação continuada considerando-se uma só concepção de docência

Os partidários do modelo artesão pensam que o material que apresentam é uma fonte de informação que transformará as vidas dos professores (tanto na formação inicial como na contínua) convencendo-os do poder do conhecimento artesanal através das vozes dos práticos.

O autor ainda enfatiza que este modelo de professor vem se constituindo como base única, senão majoritária, para o desenvolvimento profissional docente. Assim, um curso de formação deveria basear-se num corpo de conhecimentos que está na cabeça e no coração dos professores mais experientes. Desta forma, deixa-se de considerar a existência e a singularidade de outras vozes que não sejam as vozes destes professores que detêm anos de prática docente.

Neste sentido, pode-se inferir que os modelos atuais dos cursos de formação continuada reproduzem antigas práticas cristalizadas, como a aula expositiva e dialogada, e não oportunizam a vivência de outras formas de aprender e de ensinar. Da mesma forma que os professores aprendem nos cursos de formação, eles fazem a transposição desses conhecimentos para a prática, utilizando as mesmas estratégias didáticas que a eles foram aplicadas.

É necessário que mais vozes sejam ouvidas e consideradas. Neste sentido, Imbernón (2001, p. 44) afirma que “o desenvolvimento profissional do professor pode ser concebido como qualquer intenção de melhorar a prática profissional, crenças e

conhecimentos profissionais [...]” para além da formação continuada desenvolvida por meio de cursos.

Pensando na direção do desenvolvimento profissional docente, Canário (2007, p. 160) discute a valorização da experiência:

Valorizar a experiência significa, sobretudo, *aprender a aprender com a experiência*, o que, frequentemente, só é possível a partir da *crítica* e da *ruptura* com essa experiência. Aprender com a experiência não pode, então, ser sinônimo de imitação, mas sim de uma ação em que o prático se torna um investigador no contexto da prática.

É necessário aprender com a experiência de forma integrada com os demais professores. Seria interessante que todos os docentes pudessem se beneficiar de uma formação de qualidade, adequada às suas necessidades profissionais e a seus contextos institucionais, com repercussão no seu fazer pedagógico.

Assim, o processo de planejamento de qualquer ação de desenvolvimento profissional de professores, objetivando alcançar suas metas com sucesso, deve considerar essas necessidades. Romanowski (2007, p. 138) indica que, para que esse sucesso seja alcançado,

[...] é importante a realização de diagnóstico das necessidades formativas dos professores, ou seja, um dos princípios dos programas de formação de professores consiste em fornecer respostas para as necessidades de desenvolvimento profissional indicadas por eles.

A pesquisa revela que os professores têm vontade de colaborar com a melhoria da qualidade das ações de formação continuada, com vistas ao seu desenvolvimento profissional. Esta evidência comprova-se pelo número significativo de respostas dadas à questão que investigou as necessidades de formação continuada dos professores. Responderam a esta questão 112 dos 166 professores, ou seja, 67% dos professores desejam que essas ações sejam redefinidas conforme os seus anseios.

### 4.3 As necessidades formativas dos professores

Para compreender melhor sobre o conceito de necessidade, optou-se por considerá-la a partir de Rodrigues (2006, p. 96), o qual indica que “a identificação de necessidades é um processo que, mais do que anteceder a formação, deveria acompanhar o exercício do trabalho docente, território por excelência da sua emergência”. Leontiev (2004) afirma que é a necessidade que mobiliza o sujeito, gera tensão, mas é o motivo que o direciona e o impulsiona para formas variadas de atividade. Assim, de acordo com o contexto, as necessidades são (ou não) representadas pelos professores. Rodrigues (2006, p. 97) ainda afirma que

[...] as necessidades são representações da realidade produzidas aqui e agora, em determinado contexto, por determinado sujeito [...] mas que, enquanto produção humana, estão sujeitos à história, sendo mutáveis e irrepetíveis.

Assim sendo, ao se identificar os problemas situados nas atividades de trabalho cotidiano dos professores apontados e ao se expressarem as necessidades, cria-se a possibilidade de produção objetiva de mudanças.

Considerando estas perspectivas, as necessidades formativas se transformam em ponto de partida e ponto de chegada para a ação formativa contínua e processual, constituída de elementos concretos para o desenvolvimento profissional dos professores.

Um dado inicial sobre esta questão chama a atenção. Cerca de 73% (122) dos professores informaram que nunca haviam sido consultados sobre suas necessidades formativas. Dos que afirmaram que foram consultados, cerca de 25% (41), uma parcela de 9% (16) afirmou ter sido por meio de encontros informais e outra parcela 11% (18) por meio de questionários. Destaque se dá a outras formas de diagnóstico apontadas por 2% (3) deles:

*“Diretora fez perguntas para classificar em A/B/C.” (P160)*

*“Final de reuniões e encontros.” (P151)*

*“Observação da Supervisão.” (P55)*

Um dos professores ainda desabafa, dizendo que os diagnósticos feitos até então permaneciam “*Sempre sem respostas*” (P36). Esta afirmação remete à questão da desconsideração da voz dos professores ao ser aplicado algum questionamento/diagnóstico de suas necessidades formativas, inclusive deixando-o sem as respostas que deseja ouvir diante de suas ideias e sugestões para a resolução dos problemas envolvendo o seu desenvolvimento profissional.

Neste sentido, Marcelo Garcia (1999, p. 199) reitera que é necessário que os professores identifiquem suas necessidades e busquem formas para resolver os problemas que surgem no decorrer do processo de ensino e de aprendizagem.

Outra contribuição no sentido de ampliar as reflexões sobre a vinculação dos programas de formação de professores às suas necessidades é oferecida por Oliveira-Formosinho (1998), indicando que “O desenvolvimento profissional não ocorre num vácuo. Cada vez mais se tem vindo a conhecer a importância dos contextos no desenvolvimento profissional dos professores”.

Nesta direção, o conhecimento das necessidades dos professores poderá contribuir para a melhoria da formação continuada se for realizado um diagnóstico rigoroso antes da construção do planejamento desta. As informações obtidas por meio do levantamento prévio das expectativas e das necessidades dos professores são capazes de produzir objetivos e informações válidas para decidir os conteúdos e as atividades de formação, transformando-as em um instrumento de cunho mais pedagógico e menos técnico e distante da realidade docente. Um dos professores contribui com as discussões indicando quais seriam suas necessidades

*Necessito de atividades práticas para a sala de aula, principalmente para despertar o hábito de leitura: contação de histórias, gêneros textuais e gramática contextualizada nos textos, produção textual. No entanto, **só farei a formação continuada se vierem facilitadores competentes, capacitados e qualificados.**(grifo nosso) (P 110)*

Interessante revelação ocorreu em relação à especificação das necessidades de formação continuada para o aperfeiçoamento do trabalho deste professor: ele colabora com a pesquisa listando suas necessidades, porém impõe a condição de que a formação seja feita por profissionais que conheçam a realidade da sala de aula.

Segundo depoimento de 113 professores (68%), estes demonstram muita

vontade em participar da construção de ações que potencializem o seu desenvolvimento profissional. Portanto, não se deve considerar que não haja, por parte dos professores, a intenção de melhoria da prática docente.

Segundo Leontiev (2004), a necessidade mobiliza o sujeito e gera tensão, mas é o motivo que direciona a atividade. Nesta pesquisa, ao se decidir por identificar e delimitar as necessidades formativas dos professores, buscou-se identificar o significado atribuído à formação continuada, e outras possibilidades formativas emergiram. Os professores indicaram temas que vêm provocando certa angústia e apontam para a necessidade de serem trabalhados nos cursos de formação continuada:

*Dar ênfase a novas ideias e práticas pedagógicas. (P40)*

*Inclusão [...]. Cursos de Tecnologias da Informação (T. I.). (P29)*

*Cursos que contemplem o trabalho com alunos 'especiais' e com dificuldade de aprendizagem e indisciplinados. (P33)*

*Cursos na área de matemática com informações atualizadas e propostas novas (auxiliando o professor em sala de aula). (P89)*

Aprofundando um pouco mais as discussões sobre os alunos com necessidades educacionais especiais<sup>41</sup> e com dificuldades de aprendizagem, o que se percebe pelas respostas é um pedido dos professores para que a formação continuada ofereça elementos concretos para incluir todos os alunos e situá-los na condição de aprendizes e aprendentes. O processo de escolarização pressupõe que todos os alunos tenham oportunidades de aprender. O que os professores sentem é o peso da responsabilidade sobre seus ombros e querem aprender a trabalhar com as diferenças presentes em sala de aula.

É necessário perceber que estar atento às falas dos professores implica em levar realmente em consideração as suas reais necessidades e o seu desejo de atendimento a estas necessidades.

---

<sup>41</sup> “O termo ‘necessidades educacionais especiais’ refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização” (ESPANHA. Declaração de Salamanca, 1994, p. 3, item 3).

Uma revelação muito impactante foi feita por um dos professores, em final de carreira, sobre o seu total desencantamento pela educação. Ele se considera extremamente desmotivado com a profissão ao afirmar: *“Estou com minha aposentadoria planejada para 01/02/2012. Pelas circunstâncias atuais, **jamais recomendaria essa profissão**”* (grifo nosso) (P6).

Fazendo uma análise deste discurso, percebe-se que este professor se encontra numa das fases indicadas por Huberman (1995) a respeito do desenvolvimento profissional e da motivação dos professores em final de carreira. Jesus (2005, p. 43) aponta que:

Entre os vinte e cinco e os trinta e cinco anos de experiência profissional pode ocorrer **conservadorismo** e rigidez, associado a lamentações, sobretudo sobre os alunos e sobre a política educativa, ou, ao contrário, **distanciamento afetivo** face aos alunos e às tarefas escolares, associado à serenidade e auto-aceitação. O investimento profissional diminui, sobretudo porque os professores sentem que não têm que provar nada, nem aos outros, nem a si próprios.

Contudo, esta afirmação não deve ser considerada como um padrão. Nem todos os professores que se encontram em final de carreira encontram-se na fase do conservadorismo e rigidez. Há aqueles que continuam a investir em seu desenvolvimento profissional, buscando avançar e construir novos conhecimentos. Por outro lado, há aqueles professores que desejam a formação continuada, mas não abrem mão de direitos conquistados por eles recentemente em relação aos 20% de hora atividade. Nesta direção, um dos professores fez um pedido especial:

*Por favor, **não queiram utilizar as aulas atividades para estes cursos** (grifo nosso). Pois como sou comprometida com meu trabalho já levo coisas para fazer em casa. Não pensem que os professores estão folgando porque não é o meu caso e de muitos. As aulas atividades mal dão para fazer planejamentos, correções, leituras, pesquisas, preenchimento de coisas burocráticas como diários, digitação de notas, faltas e questionários como este...*(grifo nosso) (P30)

O que se infere desta fala é que o professor demonstra estar sendo invadido em seu espaço profissional. O que parece revelar é que não foi devidamente informado pela Secretaria de Educação acerca do leque de atividades que poderiam vir a ser desenvolvidas no interior das 20% de horas-atividade Esta falta de clareza

vem provocando dúvidas e controvérsias entre professores das diversas unidades escolares que compõem a rede municipal. O que a fala dessa professora denota é que a compreensão inicial é de que este tempo pertencia aos professores e seria destinado ao planejamento, correção de provas e demais atividades de cunho administrativo como no caso de fechamento de médias e registros *online* em diários de classe. Na rede municipal de ensino, em momento algum houve esclarecimentos sobre o aproveitamento deste tempo para a realização de formação continuada e P30 sinaliza claramente esta problemática. Porém, existem exemplos de municípios no Brasil que legalizaram este tempo docente. Um desses municípios é Uberlândia/MG. Os pesquisadores Santos e Silva (2011), por meio de pesquisa documental, investigaram valorização profissional no Plano Nacional de Educação e descobriram que a cidade estabeleceu em sua legislação municipal um “dia de módulo” para os professores. Neste dia, o professor se afastaria de suas atividades na sala de aula para se dedicar a atividades de planejamento de aulas e/ou formação continuada.

Numa direção oposta e mais receptivos e motivados para a realização de seu desenvolvimento profissional estão 14% (24) dos professores. Eles sentem-se motivados pessoalmente para desenvolverem-se na docência. A progressão na carreira é outro fator motivador apontado por 40% (68) dos professores. O Plano de Carreira do Magistério Público Municipal prevê o direito dos professores receberem, a cada dois anos e considerando módulos de 40 horas de curso, um percentual de 3% adicionados a seu salário. Mesmo tendo este direito assegurado, há professores que contestam este valor, afirmando que há necessidade de uma maior valorização, tanto profissional como financeira, para os professores que “[...] *buscam novos cursos para seu aperfeiçoamento [...]*” (P89).

Diferentemente de muitos professores da rede, há alguns que percebem que o desenvolvimento profissional não pode ser centralizado nos cursos de formação continuada enquanto momentos especificamente destinados para este fim. Isto fica evidente considerando-se o depoimento de um dos professores, inclusive apontando um caminho alternativo para o desenvolvimento profissional de professores: “*Como professor(a) de línguas, interessante, e por que não dizer essencial: viagens e intercâmbios para lugares onde se fale o inglês*” (P71).

E o mesmo professor continua sua ideia, tecendo críticas aos governantes:

*Se os governantes vão em bando para o exterior "passear", por que não contemplar 2 ou 3 professores ao ano para uma reciclagem? [...] Vivemos em momentos de pressão e cobrança extrema nas escolas, e acredito que o bem estar dos professores é importante. Todas as doenças e males dos professores estão relacionados ao estresse [...]*

A necessidade de maior integração dos professores para troca de experiências, por área, também foi indicada: *“Deveria ter mais encontros por área, trabalhos em grupos, troca de experiências”* (P2). E outro professor afirma que sente necessidade de ampliar as *“Trocas de experiências. Assuntos relativos à disciplina que leciono”* (P116).

Segundo Almeida (2005, p. 3), esta necessidade aponta para uma perspectiva colaborativa que valoriza o próprio docente e seus parceiros ao possibilitar que os professores “[...] se constituam como sujeitos de suas práticas, analistas do contexto em que atuam, articulando os conhecimentos teóricos com as dinâmicas sociais e as necessidades de aprendizagem de seus alunos”.

Dessa forma, os docentes são levados a redimensionar sua profissionalidade. Imbernón (2010) afirma que tal estratégia favorece o processo de comunicação entre professores, a troca de experiência e a possibilidade de compartilhar sentimentos a respeito do que acontece na sala de aula e na escola.

Refletindo um pouco mais sobre a questão da troca de experiências, Oliveira-Formosinho (2009, p. 265) afirma que

[...] a profissionalidade é interativa [...] porque o homem é um ser social, o desenvolvimento do homem profissional é contextual. Essa cadeia de clarificações coloca a mudança e a inovação nesta sequência de interações e interfaces.

O indicador “troca de experiências” faz emergir a discussão de Vigotsky (2008) de que é por meio da troca com outros sujeitos e consigo próprio que vão sendo internalizados novos conhecimentos, ressignificando papéis e funções sociais, oportunizando a construção de outros conhecimentos e o desenvolvimento da própria consciência. Para o autor, o social não é algo externo em relação ao individual, pois a palavra constitui-se em fonte essencial de subjetivação. Assim, cada indivíduo, ao relacionar-se com outros indivíduos, objetos, símbolos, significados e visões do grupo cultural no qual está inserido, desenvolve um

processo que oportuniza a geração de singularidades e a constante transformação.

Fanfani (2005) afirma que “é preciso passar do docente individual ao docente coletivo, como acontece em outros campos profissionais”. Trata-se da criação de uma comunidade de prática, indicada por Marcelo e Vaillant (2009, p. 90), na qual “um grupo de pessoas que compartilham uma preocupação, um conjunto de problemas ou um interesse comum acerca de um tema, aprofundam seus conhecimentos e práticas nesta área por meio de interação continuada”. Este poderia vir a ser um dos caminhos para aproximar teoria e prática, ressignificando e redesenhando os processos de formação continuada em serviço.

Dessa forma, não se deve considerar a teoria e a prática como campos disjuntos e, sim, considerar que se a teoria explica a prática, esta última se constitui em prática teorizada. Uma vez que a prática é teorizada, o professor se torna consciente dessa prática e será capaz de ressignificá-la e transformá-la.

Novamente, Fanfani (2005, p.76) reforça que este tipo de formação vem sendo vivenciado por professores em países da América do Sul. Segundo o autor, “[...] utilizando o tempo de trabalho para realizar a formação é um estímulo valorizado por praticamente a metade dos docentes de quatro países da América do Sul: Argentina, Brasil, Peru e Uruguay”. Além deste tipo de formação, o autor reforça a necessidade de ampliar as reflexões sobre o valor da construção coletiva de conhecimentos. Segundo ele, os cursos de formação inicial e continuada devem oportunizar a vivência e a construção de habilidades específicas para o trabalho coletivo. Neste sentido, o autor afirma que

Também é preciso desenvolver programas de formação orientados para o desenvolvimento de competências e atitudes específicas que favoreçam o trabalho coletivo. Entre elas podem ser citadas as competências expressivas, comunicativas e argumentativas, atitudes de abertura ao diálogo, negociação, administração de conflitos, trabalho em equipe etc.

Outro professor revela estar de certa forma indignado com a seleção de temas para a formação de professores. Para ele, deve ser realizado um trabalho com “[...] temas reflexivos, porém não punitivos ou jogando a culpa para o professor” (P116). Esta fala demonstra que este professor sente-se demasiadamente sobrecarregado e pressionado pelas demandas da profissão docente. Sugere que

os debates sejam abertos e que os professores possam ouvir e serem ouvidos, um curso menos “prescritivo” e mais construído por quem dele participa.

É nas vozes dos professores que este desejo de participar como coautores de seu processo de desenvolvimento profissional é revelado: 37% (62) dos professores indicaram o desejo de que durante os cursos fossem oportunizada maior participação, envolvimento e clima favorável à aprendizagem. Complementando esta expectativa, dentre os 62 professores, 35% (58) indicaram os aspectos teóricos do fazer profissional do professor como assuntos de menor relevância.

O que se pode deduzir é que é necessário não mais excluir o professor nas decisões relacionadas ao planejamento da formação continuada com vistas ao seu desenvolvimento profissional. É necessário, segundo Pretto (2002), acabar com a história de dizer que ele é o centro das resistências às transformações.

Os dados revelam que os professores desejam ser considerados em suas necessidades, transformando-se em autores de seu desenvolvimento profissional. Os cursos de formação continuada “preformatados”, a partir de programas ou políticas educacionais em nível nacional, estadual ou municipal, pouco promovem a construção de conhecimentos necessários à reflexão sobre a aprendizagem dos estudantes. Infere-se que estes cursos nem sempre se aproximam do contexto da sua ação docente, dificultando, desta forma, a “transposição” para a realidade escolar.

Considera-se que este tipo de preformatação dos cursos constitui-se em estratégia da ideologia dominante que estabelece um conjunto de relações criando uma “normalidade consensual”, a qual tende a ser absorvida em todos os espaços sociais. Interpretar a história separando as ideias da realidade concreta leva à universalização abstrata destas ideias que dão a ilusão de uma sociedade homogênea, coesa e igualitária.

Segundo Marx; Engels (1984, p. 58),

[...] cada nova classe que se coloca no lugar de outra que dominou antes dela, é obrigada, apenas para realizar o seu propósito, a apresentar o seu interesse como o interesse comunitário de todos os membros da sociedade, ou seja, na expressão ideal: a dar às suas idéias a forma da universalidade, apresentá-las como as únicas racionais e universalmente válidas.

Gramsci (2001) destaca que a hegemonia, como um nível elevado de ideologia ou o poder da classe dominante de tornar naturais e universais as suas próprias ideias, usa o Estado para coagir e obter o consentimento, pois a direção intelectual, moral e política não é conseguida apenas com a força. É por meio do discurso ideológico que os sujeitos sociais identificam-se numa unidade entre o pensar, o dizer e o ser, alinhados à imagem particular-universal instituída pela classe dominante.

Huberman e Guskey (1995) indicam que quando o processo de formação continuada incide exclusivamente na figura dos professores, sem assegurar que eles, em seu ambiente de trabalho, tenham com quem discutir as aprendizagens e reflexões realizadas, ocorre um esvaziamento das metas formativas, justamente por não promoverem a formação de uma cultura colaborativa nas escolas, entre elas e entre elas e a Secretaria de Educação.

Assim sendo, deve-se entender que o processo de crescimento e desenvolvimento profissional não pode se constituir num processo solitário. Ele deve ser resultado de um percurso bem planejado, que contemple a participação democrática dos profissionais da educação.

#### 4.4 As fontes às quais os professores recorrem para o aperfeiçoamento de seu trabalho

Para conhecer a cartografia da formação dos professores com vistas ao seu desenvolvimento profissional, faz-se necessário investigar as fontes que eles utilizam ao longo de sua trajetória docente. Antes, porém, é importante trazer para as discussões o conceito de “fonte”. De acordo com Costa (2010), as fontes são consideradas como as bases das quais emergem ou são construídos novos conhecimentos. As fontes podem ser materiais escritos, como documentos escritos em tempos passados, mapas, cartas, diários, pergaminhos e jornais antigos; materiais não escritos, como objetos antigos, pinturas, utensílios, ferramentas, armas e esculturas; e representadas por não-materiais baseados nas lendas e contos antigos passados de pai para filho através de depoimentos transmitidos pela oralidade. Há ainda, nos dias atuais, as fontes virtuais, que são constituídas por

meio de recursos tecnológicos que utilizam a *internet* como repositório de informações de todas as áreas do conhecimento. Desta forma, pode-se considerar que existe um número variado de fontes às quais os professores podem recorrer para ampliar seus conhecimentos e desenvolver sua profissionalidade.

Segundo Fanfani (2005, p. 279, 280), os professores são considerados como profissionais intelectuais que auxiliam os estudantes a avançarem em suas aprendizagens por meio da apropriação dos conhecimentos historicamente construídos pela sociedade. O autor alerta para o cuidado que se deve ter em não estigmatizar o professor em função de seu discurso e de suas ações que, diante de condições objetivas e subjetivas, revelam certa resistência ao seu desenvolvimento profissional. Pensando nesta direção, o autor afirma que “Os docentes não são autômatos sociais cujas ações obedecem unicamente a estímulos externos, tais como as leis, decretos, circulares e regulamentos”. E o autor complementa, indicando que “[...] os docentes fazem o que fazem não só por causa das determinações estruturais (regras e recursos que organizam suas práticas), mas são agentes capazes de controlar parcialmente suas próprias ações”.

Neste sentido, é necessário que os professores desloquem sua ação do ativismo puro e simples, assumindo a intelectualidade de sua *práxis* pedagógica, dedicando tempo e esforço no sentido de refletir sobre a ação docente. Conforme Hegel (2006, p. 89), citado por Vásquez (2011), “a *práxis* não passa de um momento do processo de autoconsciência do absoluto”. Trata-se de um processo de seu próprio eu tornar-se: real, efetivo e humano. Baseada nesta afirmação infere-se que conhecer implica em apropriar-se do objeto do conhecimento, transformá-lo e ser transformado por ele. A ação docente deve estar voltada para a transformação do próprio professor como do estudante. Para que esta transformação ocorra, faz-se necessário que os professores sintam-se incluídos no processo de trans(formação).

O que se percebe a partir da análise dos dados é que os professores não se sentem incluídos no planejamento das formações continuadas oferecidas pela Secretaria de Educação. Diante disso, realizam um movimento de resistência à oferta. P166 revela esta resistência, afirmando que “*Só há motivação se eu estiver motivada, não haverá curso capaz de me formar se eu não desejar (por melhor que seja)*”. Outro professor se utilizou de ironia para responder o questionamento sobre as contribuições das ações de formação continuada oferecidas pela rede municipal, limitando-se a expressar-se da seguinte forma: “*há, há, há, há, há*”.

Por outro lado, os dados revelam a existência de professores que, apesar de não avaliarem positivamente os cursos oferecidos, realizam uma resistência proativa, que não os paralisa, mas os motiva para ir à busca de outras fontes de conhecimento mais significativas e mais próximas à sua realidade e necessidades. Nesta direção, a pesquisa revela que cerca de 75% (125) dos professores dos anos finais do ensino fundamental que responderam à questão 19 planejam o seu desenvolvimento profissional para além dos cursos de formação continuada.

Imbernón (2001, p. 44) afirma que “o desenvolvimento profissional do professor pode ser concebido como qualquer intenção de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais [...]” para além da formação.

Assim, apesar dos professores revelarem o descontentamento em relação à qualidade dos cursos a eles oferecidos, eles reconhecem que sua atuação profissional vem exigindo atualização de conhecimentos profissionais e ampliação dos seus horizontes culturais.

Diante dessas exigências, os professores iniciam um processo de busca por outras formas de aprendizado. A pesquisa revela algumas delas:

- 78% (129) dos professores realizam pesquisas na *internet*;
- 69% (114) leem e pesquisam em livros;
- 65% (108) leem revistas e
- 57% (94) buscam nas conversas com colegas de trabalho subsídios para o seu desenvolvimento profissional.

O que percebe é que dos itens assinalados pelos professores, os primeiros três apresentaram um percentual maior de indicação, revelando que, na maioria das vezes, os professores realizam uma busca solitária de outras fontes para o seu desenvolvimento profissional. Em relação ao último item, destaca-se o valor dado pelos professores acerca do contato/trocas oportunizadas na escola para discussões entre os pares. Cerca de 54% (89) dos professores dos 166 respondentes teceram críticas em relação à não existência de momentos/espços para formação em serviço nas unidades.

O que este dado revela é que os professores sentem a necessidade de partir das condições concretas estabelecidas no interior do trabalho docente e da discussão junto aos seus pares. Esta necessidade foi apontada por P97, ao solicitar “*Novas estratégias de ensino. Cursos com tema determinado pelo professor. Encontro de professores da área para trocas de experiências*”. Esta fala revela o

valor atribuído pelos professores a esta questão da construção coletiva do conhecimento.

Há também aqueles que almejam mais tempo para a realização de seu desenvolvimento profissional e solicitam do poder público mais “*tempo livre para dedicar-se para este fim, leituras, conversas com colegas, pesquisas. Estudo de leis quanto à função do professor e seus direitos*” (P166).

Para além da solicitação de um tempo maior para estudos na escola e analisando um pouco mais os dados expressos na pesquisa, o que se percebe é que as demandas dos professores concentram-se em questões relacionadas com a tarefa de ensinar: conteúdos, métodos e manejo de classe. Sob este aspecto, Fanfani (2005, p. 79) alerta para um fato importante:

Em relação a estas demandas e preferências é preciso considerar que elas não devem ser tomadas como fator determinante dos programas de formação. [...] Uma oferta adequada deve atender também tanto aos objetivos das políticas ou programas específicos de inovação como o resultado dos diagnósticos objetivos e externos sobre o desempenho real dos docentes.

Além das fontes indicadas pelos professores, outras fontes emergiram das falas: o aprendizado a partir da participação em movimentos sociais e na Associação dos profissionais de Educação Física da Região de Joinville – APEFJR, acesso à TV a cabo, *Discovery History*, *National Geographic*, participação em grupo de professores de artes, por meio de viagens, assistindo jornais, vendo documentários e vídeos, pesquisando em apostilas.

A participação ativa do professor, tanto através de sua iniciativa pessoal em procurar meios para sua formação em serviço como através de seu envolvimento com os meios de formação continuada que lhe forem oferecidos, constitui recurso essencial para a obtenção de bons resultados de qualquer projeto de desenvolvimento profissional. Segundo Imbernón (2001, p. 42), essa ação irá “dotar o professor de instrumentos intelectuais que possam auxiliar o conhecimento e interpretação das situações complexas com que se depara no exercício de sua docência”.

Avançando um pouco mais nas reflexões sobre formação continuada, um dos professores revela sua angústia em relação à falta de sentido das propostas de

formação continuada oferecidas pela rede municipal e a falta de motivação pessoal para ir em busca de outras fontes que atendam às suas necessidades formativas. Quando questionado sobre o planejamento da sua formação continuada, o professor revela que busca em casa as fontes das quais necessita:

*Em casa, sim, porém isto não conta. Não no que se refere à formação continuada prevista na LDB, pois vem pronto no calendário escolar dos dias que elas ocorrerão. **A maioria das teorias que estão em evidência são escritas por teóricos, poucas são que nos auxiliam de verdade. Tem muito lixo.**(grifo nosso)(P166)*

Infere-se que a expressão “não conta” foi utilizada pelo professor porque ele tem conhecimento de que, para fins de acesso funcional por participação em cursos, a Secretaria de Educação exige que sejam certificados protocolados e validados pela Comissão de Certificação e Acesso. Esta comissão é formada por representantes das escolas e da Secretaria de Educação que se reúnem a cada dois anos para aprovar os certificados e diplomas que serão revertidos em pontos para aumento salarial. Como já foi dito anteriormente, a cada 40 horas de cursos, o que equivale em “uma referência”, o funcionário recebe um acréscimo de 3% em seu salário. O que está acontecendo na rede é que muitos professores já atingiram a pontuação máxima para acesso por cursos e não se sentem motivados para participar de outros cursos sem o respectivo estímulo financeiro.

O mesmo professor, quando questionado se existem espaços na escola para formação em serviço para os professores, revela que

*Só nas reuniões marcadas pela SE no calendário, e se discute pouco, fica mais nos estudos destes autores que estão em evidência e nos oferecem pouco, pois eles estão no mundo universitário e teórico, sem noção da realidade de uma escola. (P166)*

Esta fala indica que a escola não dispõe de autonomia para organizar a formação de seus professores. Infere-se que existe certo controle do tempo escolar, determinado pelo calendário da Secretaria de Educação. Assim, a escola não dispõe da liberdade necessária para pensar e decidir coletivamente sobre o processo de desenvolvimento profissional de seus docentes.

Os depoimentos expressos pelos professores que participaram desta pesquisa evidenciam a necessidade de a Secretaria de Educação repensar o seu processo de formação continuada com vistas ao desenvolvimento profissional docente, considerando as vozes dos professores sem, no entanto, deixar de igualmente considerar os estudos teóricos e pesquisas atuais sobre os processos de aprender e ensinar.

Na sequência, serão discutidos, considerando-se os resultados, alguns aspectos que se sobressaíram no conjunto dos dados analisados e as contribuições desses achados ao campo de estudos sobre o desenvolvimento profissional dos professores, em especial sobre as contribuições da formação continuada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse é um trabalho com a intencionalidade de conhecer as contribuições da formação continuada para o desenvolvimento profissional dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Joinville. Teve como objetivo conhecer as necessidades e o percurso de desenvolvimento profissional dos professores dos anos finais do ensino fundamental e suas percepções sobre as ações de formação continuada oferecidas pela Rede Municipal de Ensino.

A coleta de dados foi realizada por meio de levantamento do tipo *survey*. Foi elaborado um questionário com questões fechadas e abertas que foi respondido por 166 professores, distribuídos em 87 escolas que, no ano de 2011, ofereceram ensino fundamental para estudantes dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano).

Os dados possibilitaram, em um primeiro momento, fazer uma caracterização dos professores em relação ao gênero, tempo de docência na rede municipal e na mesma escola e formação acadêmica.

Revelou a existência de muitos indicadores significativos para se refletir sobre a formação continuada em/no trabalho dos professores. Desta forma, foi possível tecer algumas considerações a respeito das contribuições da formação continuada para o desenvolvimento profissional dos professores. Percebeu-se que ao registrarem suas percepções, necessidades e as fontes de aprendizagem às quais recorrem, os professores da rede municipal revelaram questões importantes a serem consideradas quando do planejamento das formações continuadas e seus objetivos.

Na avaliação dos professores sobre aspectos gerais de formação continuada, destacou-se a importância que eles atribuem aos encontros de formação. Segundo os professores, estes encontros abrem espaço e tempo para reflexões e aperfeiçoamento da prática docente. Os dados evidenciaram que os professores sentem necessidade de participar de encontros para estudos e troca de experiências, afirmando que estes momentos são importantes para seu desenvolvimento profissional. Por outro lado, e considerando os depoimentos como apontamentos negativos, constata-se o número insuficiente de encontros realizados por ano, com foco das ofertas centrado em teoria e distantes da realidade escolar.

Uma revelação significativa desta pesquisa é que, quando questionados

sobre as suas necessidades formativas, os professores se mostraram bastante participativos, registrando seus interesses e desejos. Desta forma, observou-se que a pesquisa provocou nos professores reflexões sobre o seu processo de desenvolvimento profissional e sobre as contribuições da formação continuada.

Assim, reitera-se a importância de serem acentuadas pesquisas e discussões em relação a essa temática. Essa evidência comprova que a formação de professores e todos os assuntos correlacionados vêm se constituindo em campo de estudo complexo, mas, ao mesmo tempo, espaço fértil para o levantamento e análise de necessidades, sinalizando possibilidades formativas.

Nesta pesquisa, ficou evidente que as questões envolvendo a prática pedagógica deveriam ser foco dos cursos de formação continuada. Estes dados demonstram que os professores preocupam-se em realizar a ação educativa com maior propriedade, buscando atualização constante.

Por outro lado, denota-se certa dependência da formação continuada para resolver os problemas do cotidiano da sala de aula. Este dado provoca reflexões sobre a compreensão que os professores têm sobre a importância e o significado da formação continuada. Os dados revelam que os professores sentem a necessidade de traduzir as expectativas de aprendizagem e relacioná-las com as práticas de sala de aula. Contudo, ao vincularem a atuação e reflexão à sala de aula, limitam sua interpretação sobre a própria ação docente e podem vir a assumir padrões ideológicos sem se questionarem sobre o sentido político, cultural e econômico que a educação/escola cumpre. Neste sentido, há que se tomar o cuidado para não desintelectualizar o professor, tornando-o não mais do que um autômato. O equilíbrio entre a teoria e a prática, ao se pensar e planejar a formação continuada, poderia vir a ser um dos caminhos, bem como a consideração do contexto no qual os professores vivem e atuam profissionalmente. Faz-se necessário compreendê-los como profissionais intelectuais que analisam as experiências da vida diária de forma crítica e construtiva, pois, segundo Freire (2006, p. 98), “a educação é uma forma de intervenção [neste] mundo”.

Outras demandas da prática atual de formação de professores foram reveladas. Uma dessas demandas refere-se aos saberes pedagógicos relativos ao atendimento de crianças com dificuldades de aprendizagem e a inclusão de alunos com deficiência. Esta dificuldade em lidar com as diferenças presentes na sala de aula foi evidenciada pelos professores. Outra demanda indicada refere-se à inclusão

das tecnologias da informação e da comunicação no processo de ensino e de aprendizagem. Esses temas vêm revelando a maneira em que alguns dos muitos dilemas que influenciam no desenvolvimento da ação docente provocam a necessidade da busca e ampliação dos conhecimentos por parte dos docentes.

Os dados revelaram um dos caminhos para potencializar o desenvolvimento profissional: a criação de espaços de formação continuada por meio dos quais os professores possam se manifestar, expressando suas dúvidas, sentimentos e ideias.

Percebe-se, pelos dados obtidos junto aos professores, que a Rede Municipal de Ensino não tem uma Política de Desenvolvimento Profissional para os docentes. Até a conclusão dessa pesquisa a Rede realiza ações pontuais e isoladas de formação continuada, sob a forma de cursos. Na voz dos professores estas ações se materializam têm se mostrado insuficientes e distantes da realidade das escolas e das necessidades dos docentes.

Apesar dos professores revelarem o descontentamento em relação à qualidade dos cursos a eles oferecidos, eles reconhecem que sua atuação profissional vem exigindo atualização de conhecimentos profissionais e ampliação dos seus horizontes culturais. Diante dessas exigências, os professores iniciam um processo de busca por outras formas de aprendizado. A pesquisa revela algumas delas: pesquisas na *internet*, leitura e pesquisa em livros, leitura de revistas e trocando ideias conversando com colegas de trabalho. Assim, independente de sua insatisfação em relação à oferta de formação continuada, os professores buscam seu desenvolvimento de forma permanente, como um processo que ocorre no interior do ciclo de vida profissional.

Assim sendo, faz-se necessário compreender a formação continuada como educação permanente dos professores, como processo de ciclo de vida e como um processo de ensino/formação, assim como o desenvolvimento profissional deve ser compreendido como um processo de aprendizagem/crescimento.

Como a maioria dos professores encontra-se na fase de “diversificação”, indicada anteriormente na pesquisa, quando foram instigados a refletirem sobre a formação continuada, revelaram desafios e dilemas que enfrentam no desenvolvimento de seu trabalho no ambiente escolar, assim como emergiu de suas falas a necessidade de serem ouvidos e considerados em suas indagações e inquietações profissionais.

Os dados permitiram a reflexão sobre algumas proposições para o

aprimoramento das ações de formação continuada de professores na Rede Municipal de Ensino de Joinville. Pontua-se a partir deste parágrafo algumas indicações de possibilidades para se pensar e para ressignificar a formação continuada existente na Rede Municipal de Ensino de Joinville:

- Abordagem das ações formativas que considerem o ciclo de vida e o desenvolvimento profissional, por meio da criação de um programa de desenvolvimento profissional vinculado à progressão funcional do professor na carreira. Este programa poderia oferecer:
  - a) ações de desenvolvimento voltadas especificamente ao professor ingressante na carreira, que lhe permitiriam, nos primeiros três anos de sua vida profissional, receber subsídios e acompanhamento para apropriar-se do *ethos* da escola, de sua dinâmica de funcionamento e dos aspectos nos quais precisa ser fortalecido;
  - b) ações voltadas para professores que se encontrem mudando de turma (de 6º ano para o 7º, 8º ou 9º ano e vice-versa) e de modalidade de ensino (de Ensino Fundamental para Educação de Jovens e Adultos), para que sejam amparados ao longo do processo de adaptação às novas demandas que lhes são colocadas;
  - c) ações direcionadas ao estímulo da autonomia progressiva e responsável do professor, de modo que ele alcance a autonomia necessária para participar de forma consciente do planejamento escolar e do desenvolvimento da ação docente;
  - d) ações delineadas para professores que tenham interesse em dar continuidade aos seus estudos, voltando à universidade para se aprimorarem.
- Consideração da escola como *lócus* privilegiado de formação continuada colaborativo e permanente, mas não exclusivo, fortalecendo-a e legitimando-a por meio da constituição de grupos de estudo, produção coletiva de materiais pedagógicos e divulgação por meio das tecnologias da informação e da comunicação, envolvimento dos professores nos processos de planejamento, implementação de ações desenvolvidas na escola e sua avaliação, elaboração de projetos pedagógicos relativos a questões curriculares ou a problemas identificados em sala de aula, formação de redes virtuais de cooperação e de apoio profissional, dentre outros. Sob esta perspectiva, é

necessário que sejam consideradas a criação e a solidificação da identidade grupal e o planejamento de ações que oportunizem maior interação, condições centrais para o fortalecimento do trabalho colaborativo e cooperativo.

- A efetiva e contínua avaliação das ações de formação e seu acompanhamento nas escolas revelam-se fundamentais para o aperfeiçoamento dos professores, a melhoria da qualidade do ensino e a maior coesão da equipe docente em relação à aprendizagem dos alunos, à responsabilidade sobre o alcance dos objetivos do projeto político pedagógico, à reflexão sobre a prática pedagógica e os problemas enfrentados na escola e à participação coletiva na tomada de decisões.
- Estímulo à integração entre escolas e universidades e destas com a Secretaria de Educação.
- Busca de maior interação entre professores vinculados a diferentes áreas de conhecimento e aqueles que atuam em uma mesma área de conhecimento, mas se encontram lecionando nos vários níveis e modalidades de ensino. Integração entre professores via *internet*, por meio da constituição de um portal de consulta, pesquisa e interação.
- Acesso a referenciais teóricos e práticos atualizados, com criação de banco de “ideias” pedagógicas da Rede Municipal de Ensino e de bibliotecas com acervo destinado à formação e ao trabalho docente nas escolas.
- Além do estímulo à formação continuada na escola, realizar investimentos na criação de centros de formação, cujo objetivo seria o de oferecer cursos nas modalidades presencial e híbrida, esta última considerando momentos presenciais e a distância, objetivando propiciar tanto a troca de experiências e a socialização de ideias e conhecimentos como constituir espaços para cursos sistemáticos e oficinas pedagógicas de curto, médio e longo prazo.
- Elaboração de política de desenvolvimento profissional com contornos próprios, estabelecendo uma interface entre as propostas formativas, as equipes que atuam na formação continuada de professores, a escola e os

professores.

- Sindicalização do profissional da educação que garanta aos professores condições de trabalho e de desenvolvimento profissional em serviço e oportunize o acesso a outras fontes de aprendizagem.

Pensa-se que, quando essas dimensões se articulam, abrem espaço para a participação de todos no processo de desenvolvimento profissional.

Como se trata de uma pesquisa do tipo *survey*, a discussão sobre os dados que a constitui abre-se para novos direcionamentos, novos olhares, novas possibilidades e novos percursos. Ainda há um longo caminho a ser percorrido ao se pensar sobre as contribuições da formação continuada para o desenvolvimento profissional dos professores e outros dados significativos e relevantes emergirão de futuras pesquisas nesta área.

Espera-se que, esta pesquisa possa contribuir para outras investigações e amplie as discussões e aprendizagens em torno do tema. A formação continuada de professores com vistas ao seu desenvolvimento profissional é um campo de estudo complexo e fértil para o levantamento e análise de necessidades, revelando os percursos e as fontes às quais os professores recorrem quando buscam se constituírem profissionais *na* e *pela* docência.

## REFERÊNCIAS

- ALARCAO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALMEIDA, M. I. Formação contínua de professores. In: PROGRAMA SALTO PARA O FUTURO. **Formação contínua de professores**. Boletim 13 ago. 2005. Disponível em <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/150934FormacaoCProf.pdf>. Acessado em 16 ago. 2011.
- ANDRÉ, Marli Elisa Dalmaz. In: TREVISAN, Anaide. **Um processo de formação continuada**: das necessidades formativas às possibilidades de formação. São Paulo: 2008. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.
- ANDRÉ, Marli. **Formação de professores**: a constituição de um campo de estudos. Revista Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8075/5719>. Acessado em 12 mai. 2011.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre**: Imagens e Auto-Imagens. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes, 2000.
- ASSUNÇÃO, M.M. **Magistério Primário e cotidiano escolar**. Campinas: Autores Associados, 1996.
- BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisas de survey**, Belo Horizonte, Editora UFMG, 1999.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL, **Anais da Conferência Nacional de Educação – MEC/CONAE 2010**. Disponível em: [http://conae.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=371&Itemid=258](http://conae.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=371&Itemid=258)>. Acessado em 11 jul. 2012.
- BRASIL, MEC (1996). **Leis e Decretos**. *LDB* - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, de 4 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº. 1.403**, de 9 de junho de 2003. Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jun. 2003. Seção 1, p. 50, 2003a
- BRZEZINSKI, Iria. **Pesquisa sobre formação de profissionais da educação no GT 8/Anped**: travessia histórica. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 71-94, ago./dez. 2009. 71. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acessada em 30 set. 2011.

CANÁRIO (2007) **O papel da prática profissional na formação inicial e contínua de professores.** Anais do Simpósio 10 - Articulação entre as Formações Inicial e Continuada de Professores. Universidade de Lisboa, Portugal.

CARVALHO, M.P. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais.** São Paulo: Xamã, 1999.

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

COSTA, Iara Andrade, Coord. **Tempos de educar: os caminhos da história do ensino na rede municipal de Joinville/SC: 1851/2000.** Joinville, SC: UNIVILLE, 2005, 232 p.

DataSUS. **Caderno de Informações sobre Saúde em Joinville.** Secretaria Executiva, Ministério da Saúde. Disponível em <[ftp://ftp.datasus.gov.br/caderno/geral/sc/SC\\_Joinville\\_Geral.xls](ftp://ftp.datasus.gov.br/caderno/geral/sc/SC_Joinville_Geral.xls)>. Acesso em 22/05/2012.

**Dicionário de Filosofia Online.** Disponível em <<http://www.filosofia.com.br/dicionario.php>>. Acessado em 24 set. 2012.

DUSSEL, Inés. Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente. In FANFANI, Emilio Tenti. Org.: **El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI.** Buenos Aires: Siglo XXI editores Argentina, 2006. Disponível em <[http://toolkit.ineesite.org/toolkit/INEEcms/uploads/1048/El\\_oficio\\_de\\_docente.pdf](http://toolkit.ineesite.org/toolkit/INEEcms/uploads/1048/El_oficio_de_docente.pdf)>. Acessado em 10 jul.2012.

**Educação & Sociedade.** Campinas. v. 28, n. 99, p. 335-354, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a03v2899.pdf>>. Acessado em 23 jul. 2012.

**Enseñanza. Ediciones Morata.** Espanha, 4ª Edição, 1996.

ESPANHA. **Declaração de Salamanca,** 1994, p. 3, item 3. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acessado em 14 abr. 2012.

FANFANI, Emilio Tenti. **Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente.** Fontes e métodos em história da educação. / Organizadores: Célio Juvenal Costa, Joaquim José Pereira Melo, Luiz Hermenegildo Fabiano. – Dourados, MS : Ed.UFGD, 2010. 350p.

FORMOSINHO, João. **Formação de Professores: Aprendizagem profissional e ação docente.** Porto – Portugal: Porto Editora, 2009.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo.** Brasília: Plano, 2003.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo.** 2ª ed. Brasília: Líber Livro, 2005.

FREIRE, Ana Maria. **Educação para a paz segundo Paulo Freire.** Revista Educação.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, 17.<sup>a</sup> edição. Disponível em: <[http://portal.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/Pedagogia\\_do\\_Oprimido.pdf](http://portal.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/Pedagogia_do_Oprimido.pdf)>. Acessado em 24 fev.2012.

Fundação Instituto de Pesquisa e Planejamento para o Desenvolvimento Sustentável de Joinville – IPPUJ (Org). **Relatório: Joinville Cidade em Dados 2009**, Joinville, Prefeitura Municipal, 2009, 164p. Disponível em <<http://www.ippuj.sc.gov.br/conteudo.php?paginaCodigo=23>>. Acessado em 23 jul. 2011.

Fundação Instituto de Pesquisa e Planejamento para o Desenvolvimento Sustentável de Joinville – IPPUJ (Org). **Relatório: Joinville Cidade em Dados 2010/2011**, Joinville, Prefeitura Municipal, 2011, 194p. Disponível em: <<http://www.ippuj.sc.gov.br/conteudo.php?paginaCodigo=23>>. Acessado em 15 nov. 2011.

GARCIA, M. C., Formación del profesorado para el cambio educativo. 1995, apud. ALMEIDA, M.I. de. **Formação contínua de professores**. Disponível em: <[http://www.unemat-net.br/prof/foto\\_p\\_downloads/fot\\_1355almeida\\_-\\_foumau\\_contua\\_de\\_puofessoues\\_pdf.pdf](http://www.unemat-net.br/prof/foto_p_downloads/fot_1355almeida_-_foumau_contua_de_puofessoues_pdf.pdf)>. Acessado em 23/05/2011.

GARRIDO, Elsa; BRZEZINSKI, Iria. A reflexão e investigação da própria prática na formação inicial e continuada: contribuição das dissertações e teses no período 1997-2002. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 08, n. 23, abr. 2008. Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-416X2008000100010&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2008000100010&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 08 out. 2012.

GATTI, B. A. Os Professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 98, p. 85-90, 1996.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. **Professores**: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Relatório de Pesquisa. Brasília: Unesco, 2009.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13, n.37, jan./abr. 2008.

GATTI, B. A. Formação do professor pesquisador para o ensino superior: desafios. In:IV Congresso Paulista de Formação de Professores. Águas de Lindóia, 2003.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

GÓMEZ, Pérez (1996) in: SACRISTÁN, J. Gimeno. **Comprender y transformar la**

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. V. 2. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. 334 p.

HUBERMAN, M. O Ciclo de Vida Profissional dos professores. In: Nóvoa, A. (org.).

**Vidas de professores.** 2ª ed. Portugal: Porto Editora, p. 31-61, 1992.

IMBERNON, Francisco. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

\_\_\_\_\_. **Formação docente e Profissional** – Formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Formação permanente do professorado, novas tendências.** São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e incerteza.** 4ª Ed. São Paulo. Cortez, 2004 (Coleção questões da nossa época).

JESUS, Saul Neves de; SANTOS, Joana Conduto Vieira. **Desenvolvimento Profissional e Motivação dos Professores** Porto Alegre – RS, ano XXVII, n. 1 (52), p. 39 – 58, Jan./Abr. 2004. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/373/270>. Acesso em 13 Ago. 2011.

LAPLANE, A. L. F.; PRIETO, R. G. Inclusão, diversidade e igualdade na CONAE 2010: perspectivas para o novo plano nacional de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 919-938, jul./set. 2010.

LAPLANE, Adriana Lia Frszman.; PRIETO, Rosangela Gavioli. **Inclusão, diversidade e igualdade na CONAE 2010:** perspectivas para o novo plano nacional de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 919-938, jul./set. 2010.

LELIS, I. **Profissão docente:** uma rede de histórias. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, nº 17, p. 40-49, maio./ago. 2001.

LEONTIEV, Aléxis. O desenvolvimento do psiquismo. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2004, in: TREVISAN, Anaide. **Um processo de formação continuada:** das necessidades formativas às possibilidades de formação. Dissertação de Mestrado, 99 p. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008, Disponível em <http://www.centroruibianchi.sp.gov.br/usr/share/documents/AnaideTrevizan.pdf>. Acessado em 12 set. 2011.

LIMA, Emília Freitas de; PASSOS, Laurizete Ferragut. **Articulando conhecimentos e configurando o campo da formação de professores.** IX Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores – 2007. UNESP - Universidade Estadual Paulista. Disponível em: <http://www.unesp.br/prograd/ixcepefe/Arquivos%202007/8eixo.pdf>. Acessado em 12 ago. 2012.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Artigo: **Vida e trabalho – articulando a formação contínua e o desenvolvimento profissional de professores.** Boletim 13 – Formação Contínua de Professores. Ministério da Educação. Programa Salto para o Futuro. Agosto de 2005. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/150934FormacaoCProf.pdf>. Acesso em 05/07/2011.

LOURENCETTI, Gisela do Carmo. **O Trabalho Docente dos Professores Secundários na Atualidade**: intersecções, particularidades e perspectivas. Junqueira & Marin Editores. Araraquara, São Paulo, 2008.

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

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, Set./Dez. 2004 1167. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br.Pdf>>. Acessado em 23/06/2010.

MAFRA, Antonio Dias; CARDOSO, Maria Angélica;HOFF, Sandino. **A educação escolar de Santa Catarina no período do ciclo da erva-mate**. Roteiro, Unoesc, v. 32, n. 1, p. 95-122, jan./jun. 2007.

MARCELO GARCIA, Carlos ; VAILLANT, Denise. **Desarrollo profesional docente**: Como se aprende a enseñar? Madrid : Narcea, 2009.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de Professores** – para uma mudança educativa. Coleção Ciências da Educação. Porto – Portugal: Porto Editora LDA, 1999.

MARCELO, C. **Pesquisa sobre a formação de professores**: o conhecimento sobre aprender a ensinar. Revista Brasileira de Educação, São Paulo. N. 9, p. 51-75, set./dez. 1998.

MARCELO. Carlos. **Desenvolvimento Profissional Docente**: passado e futuro. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, nº 8, jan/abr 09. ISSN 1646-4990. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/revista%208%20PT%20COMPL.pdf>>. Acessado em 17 jul 2012.

MARSH, C. The Survey Method, (1982). apud. MAY, Tim. **Pesquisa Social**: Questões, Métodos e Processos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARX, K. ; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Moraes, 1984. 119 p.

MARX, Karl. **Salário, preço e lucro** (1865). Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1865/salario/index.htm>>. Acessado em 09 jun 2011.

MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. **A formação de professores na perspectiva da pedagogia histórico-crítica**. Artigo publicado no IX Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores – 2007. Universidade Estadual Paulista – UNESP. Disponível em: <<http://www.unesp.br/prograd/ixcepefe/Arquivos%202007/8eixo.pdf>>. Acessado em 13 set. 2012.

MOREIRA, João M. **Desenvolvimento profissional dos professores: Acepções, concepções e implicações**. Comunicação apresentada no III Seminário "A Componente de Psicologia na Formação de Professores e Outros Agentes Educativos", Évora, 26-28/09/1991. Universidade de Lisboa. Disponível em: <<http://www2.fpce.ul.pt/pessoal/jmoreira/Port/abstracts/ev91.htm>>. Acesso em 06 nov.2011.

**Necessidades Formativas de Professores de Redes Municipais:** Contribuição para a formação de professores críticos-reflexivos/ Cristiano Amaral Di Giorgi et. AL. São Paulo, Cultura Acadêmica. 2011. ISBN 978-85-7983-106-5.

NÓVOA, Antonio. **Vidas de professores.** Porto: Porto, 2007. (Coleção: Ciências da Educação).

OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, Vera M. (org.). **Educação de jovens e adultos:** novos leitores, novas leituras. Campinas, SP: Mercado das Letras, Associação de Leitura do Brasil - ALB; São Paulo, SP: Ação Educativa, 2001(Coleção Leituras do Brasil).

OLIVEIRA-FORMOSINHO (1998) IN FORMOSINHO, João. **Formação de Professores:** Aprendizagem profissional e acção docente. Porto – Portugal: Porto Editora, 2009.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S.G.; LIMA, M.S.L. **Estágio e Docência.** São Paulo: Cortez, 2004. p. 61-79.

**Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.** Porto Alegre: PUC/RS, ano XXIX, n.2, p.387-393, Maio/Agosto, 2006.

POPKEWITZ, T. A Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação.** Dom Quixote: Lisboa, p. 35-50, 1992.

PRETTO, N.L. **Formação de professores exige rede.** Revista Brasileira de Educação, São Paulo, nº 20, p. 121-131, mai./ago. 2002.

PRETTO, Nelson de Luca. **Formação de professores exige rede.** Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 20, p. 121-131, mai./ago. 2002.

RAMALHO, Betania Leite. **Formar o professor, profissionalizar o ensino – perspectivas e desafios publicidade/** Betania Leite Ramalho, Isauro Beltrão Nuñez e Clermont Gauthier. Porto Alegre: Sulina, 2003.

RIGOLON, W. O. **Formação continuada de professores alfabetizadores.** Dissertação de Mestrado em Educação: Psicologia da Educação. PUC/SP. 2007.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. **Análise de necessidades na formação de professores.** Portugal: Porto, 1993.

RODRIGUES, Angela.; ESTEVES, Manuela. Análise de necessidades na formação de professores. Portugal: Porto, 1993; apud Yamashiro, Carla Regina Calone e LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. UNESP. **A emergência da análise de necessidades de formação de professores:** pesquisas afins. Artigo apresentado na IX ANPED SUL – 2012. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/787/558>>. Acessado em 12 out. 2012.

RODRIGUES, E. História da educação e ensino de História: desdobramentos de um campo disciplinar (1990-2003). In: **Anais do IV Congresso Brasileiro de História da Educação: A educação e seus sujeitos na História**. Goiânia: UCG, 2006.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. 3ª Ed. ver. E atual. Curitiba: IBPEX, 2007.

SANTOS, Lucíola Licínio. Paradigmas que orientam a formação de professores. In: Souza, João Valdir (org.). **Formação de professores para a Educação Básica: 10 anos de LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 235 a 252.

SANTOS, Yara Magalhães dos e SILVA, Sérgio Pereira da. **A Valorização Profissional no Plano Nacional de Educação**. Anais dos Simpósios da Pedagogia UFG-CAC; V.11, N.1; 2011; pp.234-246

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval (et. al.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SHÖN, D. **Formar professores com profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, A. (Coord.) Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 77-91.

SILVA, Vera Lúcia Gaspar da. Artigo: **Vitrines da república: Os grupos escolares em Santa Catarina (1889-1930)**. Universidade do Estado de Santa Catarina. Disponível em:

<<http://www.faced.ufu.br/columbe06/anais/arquivos/16VeraLuciaGaspardaSilva.pdf>>. Acessado em 26 set. 2012.

TANURI, L.M. **História da Formação de professores**. Revista Brasileira de Educação: 500 anos de educação escolar, nº 14, p. 61 a 88, mai/jun/jul/ago.2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, nº 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

TARTUCE, G. B. P.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 445-477, mai./ago. 2010.

TEDESCO E FANFANI (2004), in FANFANI. Emilio Tenti. **La Condicion Docente**. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay.. – 1ª e. – Buenos Aires: Siglo XXI. Editores Argentina, 2005. 324 p.ISBN 987-1220-04-9.

Tempos de Educar: **os caminhos da história do ensino na rede municipal de Joinville/SC**: 1851/2000. Coord. Iara Andrade COSTA. ISBN 85-87977-24-5, Joinville, SC: UNIVILLE, 2005.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam. Pesquisa Nacional. São Paulo: Moderna, 2004.

VAILLANT, D. **Formación de docentes en América Latina**: re-inventando el modelo tradicional. Barcelona: Octaedro, 2005.

VAILLANT. **La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad**. 2007. Disponível em: <<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev111ART2.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2012.

VASQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. 2ª Ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Clacso: São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.

VENTORIM, Silvana. **A Formação do Professor Pesquisador na Produção Científica Dos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino**: 1994-2000. Tese de Doutorado Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

VEZUB, L. F. **La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad**. In.: Profesorado. Revista de Currículum y Formación de profesorado, año/vol. 11, número 001, Universidad de Granada. Granada: Espanha, 2007. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=56711102>>. Acesso em 12 ago. 2012.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. S. P.: Martins Fontes, 2008.

### **Legislação:**

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.349, de 20 de dezembro de 1996.

**Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1998.129p.: il., tabs. Válido a partir de 09/01/2001.

**Plano Municipal de Educação**. Lei 5.629, de 16 de outubro de 2006.

**Outros Documentos - Secretaria Municipal de Educação:**

Relatórios das Formações de Professores baseados nos Programas de Formação Continuada do Ministério da Educação e por iniciativa da Secretaria Municipal de Educação no período de 2007 a 2011, disponíveis na Secretaria de Educação.

## **ANEXO**

### **INSTRUMENTO DE PESQUISA: QUESTIONÁRIO**

## ANEXO 1

### INSTRUMENTO DE PESQUISA: QUESTIONÁRIO

Prezado Professor ou Prezada Professora,

Convidamos você a participar, como voluntário(a), de uma pesquisa desenvolvida pela mestrandia Mônica Schüller Menslin, vinculada ao Grupo de Pesquisa Trabalho e Formação Docente do Programa de Mestrado em Educação da Univille.

As respostas dadas por você ao questionário serão fundamentais para a construção da dissertação “Desenvolvimento Profissional dos Professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental”. Tem como principal objetivo conhecer as necessidades, o percurso de desenvolvimento profissional dos professores dos anos finais do ensino fundamental e suas percepções sobre as ações de formação continuada oferecidas pela Rede Municipal de Ensino e está sob orientação da Professora Márcia de Souza Hobold.

Para tanto, solicitamos seu precioso tempo para responder a este questionário. Salientamos que sua sinceridade será fundamental para o êxito da pesquisa e garantimos o anonimato de sua participação.

#### CATEGORIA 1: PERFIL DO PROFESSOR

##### 1. Sexo:

- a.  Masculino
- b.  Feminino

##### 2. Estado civil:

- a.  Solteiro (a)
- b.  Casado (a)
- c.  Vive em união estável
- d.  Separado(a)/Divorciado(a)
- e.  Viúvo(a)
- f.  Outros

##### 3. Tem filhos?

- a.  Não
- b.  Sim. Quantos? \_\_\_\_\_

##### 4. Qual o seu nível de escolaridade completo?

- a.  Ensino Superior – Pedagogia
- b.  Ensino Superior – Licenciatura
- c.  Ensino Superior – outros cursos (Bacharelado)
- d.  Pós-Graduação (Especialização)
- e.  Pós-Graduação (Mestrado)
- f.  Pós-Graduação (Doutorado)

**5. Você possui computador com acesso à internet em sua residência?**

- a.  Sim
- b.  Não

**6. Qual a sua renda familiar?**

- a.  Até dois salários mínimos
- b.  De dois a quatro salários mínimos
- c.  De quatro a seis salários mínimos
- d.  Mais de seis salários mínimos

**7. Assinale o(s) período(s) em que trabalha:**

- a.  Matutino
- b.  Vespertino
- c.  Noturno

**8. Há quanto tempo você está lecionando?**

- a.  De 3 a 5 anos
- b.  De 6 a 9 anos
- c.  De 10 a 15 anos
- d.  De 15 a 20 anos
- e.  Há mais de 20 anos

**9. Em quantas escolas você trabalha?**

- a.  Apenas nesta escola
- b.  Em 2 escolas
- c.  Em 3 escolas
- d.  Em 4 ou mais escolas

**10. Assinale em qual(is) modalidade(s) de ensino você atua, neste ano, na rede pública (municipal) de ensino.**

- a.  Ensino Fundamental - Regular
- b.  Ensino Fundamental - EJA

**11. Assinale o(s) ano(s) em que leciona, em 2011, na rede pública (municipal) de ensino:**

- a.  6º ano
- b.  7º ano
- c.  8º ano
- d.  9º ano

**12. Qual(is) é(são) a(s) disciplina(s) que você leciona na rede pública (municipal) de ensino?**

- a.  História
- b.  Geografia
- c.  Artes
- d.  Educação Física
- e.  Ensino Religioso
- f.  Matemática

- g. ( ) Inglês
  - h. ( ) Língua Portuguesa
  - i. ( ) Ciências
  - j. ( ) Outra(s):
- 

**13. Há quanto tempo você trabalha na rede pública (municipal) de ensino?**

- a. ( ) Até 3 anos
- b. ( ) De 4 a 6 anos
- c. ( ) De 7 a 25 anos
- d. ( ) De 25 a 35 anos
- e. ( ) De 35 a 40 anos

**14. Há quantos anos você trabalha nesta escola?**

- a. ( ) Há menos de 1 ano
- b. ( ) De 1 a 2 anos
- c. ( ) De 3 a 5 anos
- d. ( ) De 6 a 9 anos
- e. ( ) De 10 a 15 anos
- f. ( ) De 15 a 20 anos
- g. ( ) Há mais de 20 anos

**CATEGORIA 2: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE**

**15. Você se sente reconhecido na comunidade (pais, alunos, gestores educacionais) como professor?**

- a. ( ) Sim
- b. ( ) Não

**16. Como você avalia os aspectos relativos à sua carreira profissional indicados a seguir? Utilize a seguinte classificação: (1) ótimo; (2) bom; (3) regular ou (4) ruim.**

- a. ( ) Carga horária diária de trabalho
- b. ( ) Estabilidade na função docente
- c. ( ) Salário
- d. ( ) Autonomia (tomada de decisões)
- e. ( ) Critérios de avaliação de desempenho
- f. ( ) Valorização financeira sobre os cursos de aperfeiçoamento realizados
- g. ( ) O formato dos cursos de formação continuada
- h. ( ) A qualidade dos cursos de formação contínua

**17. Você participa das decisões na escola?**

- a. ( ) Sim
- b. ( ) Não

**Se afirmativo, de que forma ocorre esta participação?**

---

---

---

**18. Em que momento de sua trajetória profissional você se encontra atualmente?**

- a. ( ) Motivado para novas aprendizagens
- b. ( ) Desmotivado para novas aprendizagens
- c. ( ) Não sabe responder

**19. Você planeja sua formação continuada?**

- a. ( ) Sim
- b. ( ) Não

Se afirmativo, quais fonte(s) de aprendizagem você recorre para a sua formação?

- a. ( ) Internet
- b. ( ) Livros
- c. ( ) Revistas
- d. ( ) Conversando com colegas de trabalho
- e. ( ) Procurando as instituições formadoras
- e. ( ) Outras. Especifique:

---

---

**20. Na escola em que trabalha, existem momentos/espços para a formação em serviço dos professores (grupos de estudo, de discussão)?**

- a. ( ) Sim
- b. ( ) Não

Se afirmativo, como é a organização dos encontros?

---

---

---

**21. Assinale a(s) alternativa(s) que contribuem para a sua formação docente.**

- a. ( ) Incentivo salarial
- b. ( ) Uso da hora atividade para formação continuada
- c. ( ) Motivação pessoal

- d. ( ) Progressão na carreira docente
  - e. ( ) Infraestrutura escolar (bibliotecas, laboratórios etc.)
  - f. ( ) Incentivo da gestão da escola
  - g. ( )
- Outros. \_\_\_\_\_

**22. Você considera que os cursos de aperfeiçoamento são necessários para a sua formação profissional?**

- a. ( ) Sim
- b. ( ) Não

**23. Como você caracteriza o seu processo de formação?**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**CATEGORIA 3: VISÃO DOS PROFESSORES SOBRE A OFERTA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO**

**24. Você considera que a sua formação profissional e o desenvolvimento organizacional e curricular da escola são faces da mesma moeda?**

- a. ( ) Sim
- b. ( ) Não

Comente:

---

---

---

---

**25. Você tem conhecimento da existência de políticas de formação continuada na rede municipal de ensino?**

- c. ( ) Sim
- d. ( ) Não

**26. Você considera suficientes as ações de formação continuada feitas pela Secretaria Municipal de Educação?**

- a.  Sim
- b.  Não

**27. Você considera que a carga horária dos cursos de formação oferecidos pela rede municipal de ensino, anualmente, é suficiente para a melhoria de sua prática profissional docente?**

- a.  Sim
- b.  Não

**28. As propostas didático-pedagógicas indicadas nos cursos de formação são adequadas às suas necessidades?**

- a.  Sim
- b.  Não

**Comente:**

---

---

---

---

**29. Quais são as abordagens de maior destaque nas formações realizadas pela rede municipal de ensino?** (Indique 1º, 2º e 3º lugar, em ordem crescente, conforme a recorrência).

- a.  Abordagem de conteúdos disciplinares (áreas de conhecimento)
- b.  Abordagem didático-pedagógica para desenvolvimento de práticas de ensino
- c.  Abordagem referente à organização do espaço e das atividades em sala de aula

**30. Os cursos oferecidos pela rede municipal de ensino contribuem para a realização de reflexões sobre a sua profissão e sobre sua ação pedagógica em sala de aula?**

- a.  Sim
- b.  Não

**31. Enumere de 1 a 4, em ordem crescente de significância para você, as características de um curso que contribua para a sua formação docente:**

- a.  Curso que promova maior participação, envolvimento e clima favorável à Aprendizagem.
- b.  Curso que não se restrinja à aquisição de uma conduta ou de Operacionalização de uma ferramenta, enfocando os aspectos

- instrumentalizadores da profissão docente.
- c. ( ) Curso que enfoque os aspectos teóricos do fazer profissional do professor.
  - d. ( ) Curso que promova o desenvolvimento do professor como pesquisador *na e por meio da* sua prática docente.

**32. Assinale com (x) o(s) fator(es) contextual(ais) que dificulta(m) sua participação nos cursos de formação oferecidos pela rede municipal de ensino?**

- a. ( ) A impossibilidade de fazer os cursos em horário de trabalho
- b. ( ) A não-valorização financeira das horas de curso realizadas
- c. ( ) A dificuldade de deslocamento para os locais onde os cursos são desenvolvidos
- d. ( ) Todos os itens anteriores
- e. ( ) Outros: \_\_\_\_\_

**33. Você gostaria que os cursos de formação continuada fossem desenvolvidos na sua escola?**

- a. ( ) Sim
- b. ( ) Não

**34. Você foi consultado, alguma vez, sobre suas necessidades formativas como professor?**

- a. ( ) Sim
- b. ( ) Não

**Se afirmativo, de que forma foi feito este diagnóstico?**

- a. ( ) Encontros informais
- b. ( ) Entrevistas
- c. ( ) Levantamento através de questionário
- d. ( ) Outra: \_\_\_\_\_

**35. Especifique as suas necessidades de formação continuada para o aperfeiçoamento do seu trabalho.**

---

---

---

---

## **APÊNDICES**

**1. ORIENTAÇÃO AOS PROFESSORES SOBRE A(S) PESQUISA(S)**

**2. CARTA AOS PROFESSORES**

**3. MODELO DE TABELA GERADA POR MEIO DA COMPILAÇÃO DOS  
DADOS DAS QUESTÕES OBJETIVAS**

**4. MODELO DA MATRIZ DE AMARRAÇÃO**

**5. LEVANTAMENTO DE UMA QUESTÃO ABERTA NO *EXCEL***

**6. FILTRO APLICADO A UMA DAS QUESTÕES ABERTAS**

## APÊNDICE 1

### ORIENTAÇÃO AOS PROFESSORES SOBRE A(S) PESQUISA(S)

PREZADO(A) PROFESSOR(A)!

Como é de seu conhecimento, estes questionários destinam-se à coleta de dados sobre 3 (três) Projetos de Pesquisa desenvolvidos por alunos vinculados ao **Grupo de Pesquisa Trabalho e Formação Docente do Programa de Mestrado em Educação da Univille** e sob a orientação da **Professora Márcia de Souza Hobold**.

Para participar destas pesquisas, verifique as indicações a seguir:

#### ENVELOPE ALARANJADO

**Destinado aos professores efetivos dos anos finais do Ensino Fundamental, com carga horária de 40h e que atuam há mais de 3 anos na Rede Municipal de Ensino.**

TÍTULO DA PESQUISA: **“Desenvolvimento Profissional dos Professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental: As Contribuições da Formação Continuada,”**

PESQUISADORA: **Mônica Schüler Menslin**

#### ENVELOPE AZUL

**Destinado aos professores dos anos finais do Ensino Fundamental, que atuam há mais de 3 anos na Rede Municipal de Ensino.**

TÍTULO DA PESQUISA: **“Condições do Trabalho dos Docentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental”**

PESQUISADOR: **Fernando Lima**

#### ENVELOPE BRANCO

**Destinado aos professores iniciantes de 1º ao 9º ano, que estão em estágio probatório e atuam de 1 a 3 anos na Rede Municipal de Ensino.**

TÍTULO DA PESQUISA: **“O Processo de Socialização dos Professores Iniciantes na Rede Municipal de Ensino.”**

PESQUISADORA: **Cláudia Valéria Lopes Gabardo**

Destacamos que a sua participação nesta pesquisa é opcional. A sua participação constituirá de suma importância para o cumprimento do objetivo das pesquisas e os benefícios serão de âmbito acadêmico e profissional para o campo do Trabalho e Formação Docente.

Agradecemos a sua colaboração!

**APÊNDICE 2**  
**CARTA AOS PROFESSORES**

**PREZADO PROFESSOR OU PREZADA PROFESSORA!**

Este envelope alaranjado é destinado aos **professores efetivos dos anos finais do Ensino Fundamental, com carga horária de 40h e que atuam há mais de 3 anos na Rede Municipal de Ensino.**

Os questionários servirão para coletar dados sobre Projeto de Pesquisa intitulado **Desenvolvimento Profissional dos Professores do Ensino Fundamental: As Contribuições da Formação Continuada**, desenvolvido pela mestranda Mônica Schüler Menslin, vinculada ao Grupo de Pesquisa Trabalho e Formação Docente do Programa de Mestrado em Educação da Univille e sob a orientação da Professora Márcia de Souza Hobold.

O objetivo desta pesquisa é de conhecer as percepções dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental sobre as ações de formação continuada oferecidas pela Rede Municipal de Ensino, suas necessidades formativas e as fontes às quais recorrem para o seu desenvolvimento profissional.

Destacamos que a sua participação nesta pesquisa é opcional. Ela será de grande importância para o cumprimento dos objetivos das pesquisas e os benefícios serão de âmbito acadêmico e profissional para o campo do Trabalho e da Formação Docente.

Ao terminar de preencher o questionário, por favor, insira o documento no envelope alaranjado e feche-o com a cola. Em seguida, entregue-o na secretaria de sua escola.

Agradecemos a sua contribuição.

### APÊNDICE 3

#### MODELO DE TABELA GERADA POR MEIO DA COMPILAÇÃO DOS DADOS DAS QUESTÕES OBJETIVAS (PROGRAMA SPSS)

(Tabela com uma amostra da pesquisa)

Quanto ao formato dos cursos	Frequência	Percentual
Não Assinalaram	8	4,2
Ótimo	1	0,6
Bom	40	24,1
Regular	69	41,6
Ruim	48	28,9
Total	166	100,0

Fonte: Dados Estatísticos do Programa SPSS

## APÊNDICE 4

### MODELO DA MATRIZ DE AMARRAÇÃO

(Quadro com uma amostra da pesquisa)

TÍTULO DA PESQUISA	OBJETIVO GERAL	QUESTÕES DE PESQUISA	AUTORES	CONCEITO E PÁGINA	REFERÊNCIAS	DOCUMENTOS	OUTROS DOCUMENTOS	PALAVRAS-CHAVE	CATEGORIA(S)
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL: AS CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA	Conhecer as necessidades e o percurso de desenvolvimento profissional dos professores dos anos finais do ensino fundamental e suas percepções sobre as ações de formação continuada oferecidas pela Rede Municipal de Ensino.	Quais as fontes de aprendizagem os professores consideram mais importantes e contributivas para o desenvolvimento profissional e a melhoria das práticas pedagógicas?	CARLOS MARCELO GARCIA	Vemos o desenvolvimento profissional dos professores como uma encruzilhada de caminhos, como a cola que permite unir práticas educativas, pedagógicas, escolares e de ensino. (p.139)	GARCIA, Carlos Marcelo. Formação de Professores – para uma mudança educativa. Coleção Ciências da Educação. Porto – Portugal: Porto Editora LDA, 1999.	LEGISLAÇÃO: Plano Nacional de Educação / Ministério da Educação e do Desporto. - Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1998. 129p.: il., tabs. Válido a partir de 09/01/2001.	Relatórios das Formações de Professores pelos Programas de Formação Continuada do Ministério da Educação e pela Secretaria Municipal de Educação no período de 2007 a 2011	Formação Continuada, Desenvolvimento Profissional Docente, Educação, Anos Finais Do Ensino Fundamental	Fontes de aprendizagem às quais os professores recorrem para o seu desenvolvimento profissional

## APÊNDICE 5

### LEVANTAMENTO DE UMA DAS QUESTÕES ABERTAS NO PROGRAMA EXCEL

Após leituras recorrentes, cores diferentes foram utilizadas para destacar falas significativas. No final da planilha, o Programa Excel gera o percentual de respostas obtidas em cada uma das questões.

#### QUESTÕES ABERTAS

	<b>35. Especifique as suas necessidades de formação continuada para o aperfeiçoamento do seu trabalho.</b>
1	
2	Deveria ter mais encontros por área, trabalhos em grupos, troca de experiências.
3	
4	Atualização profissional através de cursos e encontros, proporcionando a troca de experiência e divulgação de materiais relacionados à área. <b>Deveríamos receber materiais (livros) como incentivo da Secretaria de Educação</b> , assim como são fornecidos materiais para Educação Física. Poderia ser mais fácil a condução para levarmos os alunos a um museu de arte, por exemplo, um ônibus poderia ser disponibilizado uma vez por mês para cada escola. Aulas de campo/estudo deveriam ser mais frequentes para os alunos, mas devido ao "pagamento" não é feito.
5	
6	<b>Estou com minha aposentadoria planejada para 01/02/2012. Pelas circunstâncias atuais, jamais recomendaria essa profissão.</b>
7	Maior conhecimento em informática. Maior conhecimento em matemática financeira. Conhecimento de programas para a área da geometria.
8	Formação que respeite a realidade das escolas, ministrados por profissionais que conheçam isso e contribuam positivamente para isso.
9	Curso que promova participação e envolvimento do aluno.
10	Cursos a distância. Palestras. Oficinas.

11	Os responsáveis pela formação continuada primeiramente deveriam fazer um levantamento de dados sobre cada comunidade, para que focasse como deveria ser a formação de cada turma de professores para que seu trabalho fosse realizado de acordo com a necessidade dos alunos desta comunidade. Pois existem diferenças nos métodos conforme a realidade na qual o profissional está inserido. Muitas vezes nos frustramos por não atingirmos nossos objetivos, uma vez que desconhecemos nossa clientela.
12	Conhecimento no conteúdo programático.
13	
14	
15	Curso dos cursos.
16	
17	Minhas necessidades de novos conhecimentos são buscadas por meio da internet, livros, revistas, apostilas etc.
18	Oficinas do PROLER e palestras.
19	Novos métodos de ensino, como trabalhar a minha disciplina com os alunos de necessidade especial.
20	Promover o desenvolvimento na organização de um ambiente escolar e no processo ensino-aprendizagem significativo.
21	Preocupações em atualizar-me. Reformulação da prática educacional.
22	
23	
24	
25	Dinâmicas na área. Dados novos sobre Geografia.
26	Adotar uma proposta curricular baseada em conteúdos (como nas escolas privadas) e não poupar a nossos alunos, achando que possuem problemas familiares, pois problemas ocorrem em todas as classes.
27	Primeiramente, o enfoque dado para o "saber": qualidade de vida, em que cada conteúdo vai ajudar o ser humano a ser melhor. Se esta não for a meta principal da formação de qualquer cidadão em qualquer fase de sua vida, de nada adiantará investir, oferecer cursos, fazer campanhas. A corrupção na qual estamos mergulhados é fruto da omissão e da subserviência do professor, que jamais reivindicou o seu verdadeiro papel na sociedade. <u>Professar</u> é reinventar o mundo a cada dia, a cada novo encontro, a cada desafio. <u>Professar</u> é romper com o velho, com a ordem estabelecida, é propor um novo mundo, novas regras, novas formas de relacionamento. Este é o verdadeiro papel do PROFESSOR! A Academia perpetua com sua arrogância e empáfia as relações preconceituosas e desiguais quando se apropria e propaga um conceito de "saber científico" produzido pela miopia de seus próprios instrumentos: julgando, classificando, excluindo, premiando os resultados que o sistema vigente exige, em detrimento do ser, do social. A Academia adentra o pensamento, embaça o olhar, cala o coração e mata a intuição. Se a sua pesquisa é de fato voltada para uma reflexão séria, há que se aprofundar a concepção de educação.
28	Preciso de cursos dos quais sejam comprovados os seus sucessos, que não seja somente um modismo. A prefeitura não precisa contratar profissionais de fora para dar os cursos. Temos tantos profissionais de sucesso que poderiam nos passar como alcançá-lo.
29	Como citado anteriormente, <b>professor precisa de aperfeiçoamento constante.</b>

30	Inclusão (termos específicos de algumas doenças, profissionais da saúde falando sobre...). Cursos de T. I. Por favor, não queiram utilizar as aulas atividades para estes cursos. Pois, como sou comprometida com meu trabalho, já levo coisas para fazer em casa. Não pensem que os professores estão folgando, porque não é o meu caso e de muitos. As aulas atividades mal dão para: fazer planejamentos, correções, leituras, pesquisas, preenchimento de coisas burocráticas, como diários, digitação de notas, faltas e questionários como este...
31	
32	
33	Cursos que contemplem o trabalho com alunos "especiais" e com dificuldade de aprendizagem e "indisciplinados".
34	Na minha área, gostaria de cursos voltados para a prática de experiências em laboratórios para melhor aprendizagem dos meus alunos.
35	Mais cursos voltados para a realidade prática das salas de aula de hoje (com alunos desinteressados, indisciplinados e salas com praticamente 40 alunos).
36	Principalmente na área da informática (editar filmes, <i>powerpoint</i> , <i>moviemaker</i> , blogs). Artesanato. Teoria - atualização - em todas as áreas. <a href="#">Cursos de autoestima</a> .
37	A secretaria deveria oferecer um curso de inglês direcionado a professores de Língua Inglesa. Oficinas de confecção de materiais para as atividades em sala.
38	A Secretaria deveria fornecer cursos relacionados aos conteúdos de acordo com cada série, que nos despertassem a criação de trabalhos diversificados com atividade extraclasse (envolver teatro etc)
39	
40	Dar ênfase a novas ideias e práticas pedagógicas.
41	Instrução de leis e códigos de política e estrutura educacional; Avaliação; Metodologias e Práticas de ensino sob a forma de oficinas.
42	Atividades práticas.
43	<b>Gostaria que esses cursos oferecessem maior objetividade, praticidade</b> , enfim, como você trabalhar com os alunos aquilo que os cursos propõem.
44	Gosto de aulas presenciais, práticas e que já tenham sido testadas por profissionais, fugindo da teoria.
45	
46	Aulas práticas.
47	
48	Necessidade de aperfeiçoamento em História da África, por causa da Lei 10639 que torna obrigatório o ensino de História da África nos currículos escolares. É preciso muito conhecimento e informação, acho importante qualquer aperfeiçoamento sobre essa temática.
49	
50	Tecnologias modernas.

51	As informações trazidas pelos alunos estão à frente daquelas "passadas" pela escola.
52	
53	
54	
55	
56	Cursos na área específica, mas com troca de experiência.
57	Inclusão, informática (cursos pedagógicos), como trabalhar a agressividade de muitos alunos.
58	Chega de teoria, falação. Espaço físico adequado para aulas práticas de Educação Física, bem como materiais é o que mais falta. A qualidade do Ensino no Município de Joinville sumiu.
59	Aulas práticas para lidar com essa nova geração de alunos: carentes de família, desmotivados e muito próximos à violência e marginalidade.
60	Formação sobre novas práticas.
61	
62	Intercâmbios (Língua Inglesa) com possibilidade de licença para estudar. Bolsas de estudo para Mestrado e não "cursinhos" de meio dia. Apenas professores que podem pagar "do próprio bolso" têm acesso a atividades/cursos internacionais.
63	
64	Como já disse, após 30 anos de sala de aula, para mim acaba aqui. Todos esses cursos acabam caindo na informalidade. Desculpe-me, foi um desabafo. A Educação está muito doente. Os professores estão doentes. Enquanto prevalecerem as Leis da criança e do adolescente apenas com os direitos para eles, não haverá educação e nem mais professores.
65	Novas abordagens dos assuntos dos alunos. Cursos específicos para os vários conteúdos e novas didáticas etc.
66	
67	Utilização das novas tecnologias no ensino da geografia. Conhecimento e ensino da Astronomia.
68	Falta de tempo disponível, mas com as mudanças na sociedade, no comportamento do indivíduo, preciso estar sempre atualizada às mudanças.
69	Capacitação para situações de "inclusão" em sala de aula. Reciclagem nas principais questões acerca da disciplina. Modernização das estratégias didáticas/pedagógicas - curso teórico e prático.
70	
71	Que professores que ministrem cursos sejam "capacitados mesmo". Com vivência em sala de aula, não simplesmente um burocrata a mais para ensinar o que eles não sabem fazer. Como professora de línguas, interessante, e por que não dizer essencial: <b>viagens e intercâmbios para lugares onde se fale o inglês. Se os governantes vão em bando para o exterior "passear", por que não contemplar 2 ou 3 professores ao ano para uma reciclagem?</b> Acompanhamento psicológico, e em alguns casos, psiquiátricos para o corpo docente. Vivemos em momentos de pressão e cobrança extrema nas escolas e acredito que o bem estar dos professores é importante. Todas as doenças e males dos professores estão relacionados ao estresse, tais como: coluna, enxaqueca, labirintite, gastrite, bruxismo, articulações etc.

72	Cursos em que o professor ministrador esteja na sala e não cursos pela internet. Ao meu ver, o professor tem que dialogar com o professor instrutor e sanar as dúvidas.
73	Leitura, literatura, produção textual, análise linguística.
74	Na minha área, a atualização deve ser uma constante, então a pesquisa, informação deve ser feita constantemente.
75	Na área de Educação Física, faz-se necessário sempre a atualização, a busca de novas atividades para uma excelente aula.
76	
77	
78	Atualizações em conceitos e regras das modalidades. <b>Como resolver problemas, situações de alunos sem limites.</b>
79	Como lidar com alunos que apresentam déficit de aprendizagem. Como lidar com alunos que provêm de famílias desestruturadas, dentro do contexto escolar.
80	Material didático.
81	<b>Cursos ("Bons!" cursos).</b> Relacionados à minha área de atuação. "Maior número" de encontros com os profissionais da área para reciclagem dos conhecimentos. Palestrantes com boa "bagagem" de informações.
82	A necessidade de nossa escola está diretamente ligada à infraestrutura (espaço físico, materiais, instalações.)
83	Atividades práticas (e não teóricas) que possam ser aplicadas em sala.
84	
85	Formação na produção e contextualização textual.
86	
87	
88	Metodologias. Adequação de espaços para uso/aquisição de tecnologias. O efeito do giz em nossos pulmões. Oficinas. Trocas de experiências. Planejamento. Currículo.
89	Mais palestras enfocando situações vividas em sala de aula, com sugestões de como intervir. Cursos na área de matemática com informações atualizadas e propostas novas (auxiliando o professor em sala de aula). Mais valorização para os professores que buscam novos cursos para seu aperfeiçoamento, "tanto profissional quanto financeiro".
90	Reunião com professores da área (ER). Trocas de experiências de como trabalhar os conteúdos propostos.
91	Projetos (construção e aplicação com alunos). <b>Programas (software) e cursos de informática ligados à didática.</b> Histórias da matemática. Jogos lúdicos. Outros.
92	
93	Durante a fase acadêmica, é trabalhado sobre a parte teórica; ao entrarmos no mercado de trabalho, sentimos falta do concreto, ou seja, parte prática, afinal, estamos falando em seres humanos que são imprevisíveis.
94	Mais atividades práticas. Formas de aplicação do conteúdo.
95	Novas estratégias de ensino. Cursos com <b>tema determinado pelo professor.</b> Encontro de professores da área para trocas de experiências.

96	Troca de experiências. Vivências diferenciadas. Aplicações teóricas.
97	Como cada professor de ER é único em sua unidade de trabalho, é importante que se tenha no mínimo um encontro bimestral para troca de experiências práticas e sugestões que inovem as ideias do professor em suas práticas em sala de aula.
98	
99	
100	
101	
102	
103	
104	
105	Estou me aposentando, portanto, minhas necessidades nesta etapa da minha vida profissional são nulas.
106	Precisamos de mais cursos de formação continuada com formadores bem preparados que motivem a participação nos cursos com sua didática, conhecimento e experiências. Troca de informações com os colegas da mesma área, através de oficinas, etc., também contribuem para melhorar o nosso trabalho. Na escola, já procuramos estudar temas que sejam de interesse de todos, como: Avaliação, Planejamento, Dificuldades de Aprendizagem, <b>Disciplina em sala de aula, Comportamento</b> , Teorias Pedagógicas etc. Em casa, buscamos o conhecimento em revistas, jornais, internet, televisão, filmes etc. Nas horas atividades, trocamos experiências com colegas de trabalho da escola e preparamos e corrigimos nossas atividades.
107	Gostaria de cursos com professores doutores em Geografia, especialmente em minha disciplina, com pensamentos novos, criativos e maneiras novas de aprender e ensinar Geografia.
108	Ter mais materiais na área que trabalho.
109	
110	Necessito de atividades práticas para a sala de aula, principalmente para despertar o hábito de leitura: contação de histórias. Gêneros textuais e gramática contextualizada nos textos. Produção textual. <b>No entanto, só farei a formação continuada se vierem facilitadores competentes, capacitados e qualificados.</b> Não farei o curso nas minhas aulas-atividades nem fora do horário de trabalho. Os cursos poderiam ser ministrados trimestralmente ou nas reuniões pedagógicas. Nosso plano de carreira precisa ser atualizado, contemplando a progressão na carreira docente através dos cursos, incentivando, assim, a formação continuada dos profissionais, salários justos e dignos. A gestão escolar precisa ter autonomia nas tomadas de decisões, preocupação efetiva com o ensino e valorização dos professores, que estão desmotivados. Há muitos professores doentes. Por quê? O que fazer? Há problemas sérios na formação dos professores que chegam totalmente despreparados: falta didática, disciplina, postura... A SE precisa selecionar melhor os profissionais, não escolher "qualquer um". Há excesso de alunos na sala de aula. O governo precisa implantar as horas-atividades de acordo com a lei federal, que garante 33,33% e não 20% de aula-atividade. Como enfrentar o desinteresse dos alunos, a falta de compromisso e de responsabilidade dos pais? A sociedade não valoriza, de fato, a educação, a cultura, o conhecimento. Há outros interesses! O trabalho do professor na sala de aula é prejudicado. Há pressão para aprovação de alunos, que vão avançando em conhecimento necessário. Mascara-se a realidade. A preocupação é

	com o "índice". Essa "aprovação automática" desmotiva alunos e professores. Pra que estudar? Que profissionais se lançarão no mercado de trabalho? O que esperar de um país que tem "Tiririca" como "garoto propaganda da Educação"? Há preocupação com a quantidade de aulas dadas. Não se pode parar para entregar boletins aos pais. Nossa preocupação não deveria ser com a "qualidade do ensino"? Querem aumentar os dias letivos! Para quê? A escola virou "creche", depósito de crianças? Somos obrigados a "aceitar" os alunos de inclusão, que gritam na sala de aula, falam palavrão, atrapalham o andamento das aulas. Essas crianças precisam de atendimento especializado, individual. Nas séries finais, eles não terão a companhia dos professores auxiliares. Como será? Os teóricos não têm "noção" da realidade. Acredito que nunca pisaram na sala de aula. Para aprovação, dizem que devemos avaliar o aluno no "todo", não somente pelo resultado da prova. No entanto, no final dos ciclos, os alunos são avaliados na "Prova Brasil". Se o resultado é ruim, a culpa recai sobre os professores. Há coerência nisso? Recentemente, numa escola, ocorreu um fato que me deixou indignada e mais decepcionada ainda, com o "sistema educacional". Após a leitura de um texto, os alunos confeccionaram um painel que foi exposto no corredor, na parede. Quando a professora chega na biblioteca, encontra os painéis sobre o balcão. Então, soube que os trabalhos foram retirados para não danificar a "pintura da parede." Título do trabalho: Enfim, um indivíduo de ideias abertas. Pode isso? Fala-se muito e age-se pouco. O professor não é ouvido, seu trabalho não é valorizado nem respeitado. A "ladainha" é sempre a mesma. Nada muda. Tudo hipocrisia!
<b>111</b>	
<b>112</b>	Pós-graduação - cursos que inspirem o professor a permanecer em sala. Ajuda profissional (psicólogo, fono, etc)
<b>113</b>	
<b>114</b>	Algo que venha suprir minha sede de conhecimentos.
<b>115</b>	
<b>116</b>	Troca de experiências. Assuntos relativos à disciplina que leciono. Assuntos pertinentes à realidade da comunidade escolar. Pessoas com experiências de sala de aula e não apenas teorias.
<b>117</b>	
<b>118</b>	Sendo presencial - professores ou ministrantes de qualidade, com muita bagagem e preparo para dar cursos. Sendo EAD - plataformas com maior acessibilidade nos trabalhos e <i>feedback</i> de seus projetos.
<b>119</b>	<b>Instrumentalização para o uso da tecnologia</b> (informática) no transmitir do conteúdo aos alunos - material e atividades, já que nosso tempo é tão limitado para elaborar esse tipo de aula. Psicologia - para sabermos lidar com tantos problemas em sala e superá-los.
<b>120</b>	Integração com as mais diversas áreas da saúde, a fim de conseguirmos melhor desenvolver o nosso trabalho como professores, pois hoje estamos realizando atividades/funções que não são nossas.
<b>121</b>	
<b>122</b>	Como ensinar uma garotada que não quer estar na escola para aprender. Querem estar com os amigos, mas aquietar-se, refletir, estudar, fazer tarefa, aplicar-se, são poucos que estão dispostos e interessados. Se há um curso que me ajude nesta questão, que abra caminhos... Seria muito bom.
<b>123</b>	Métodos de ensino-aprendizagem para uma aula mais dinâmica e que cativa a aprendizagem do aluno. Troca de experiências com professores.

124	Elaboração de projetos. Coesão e coerência de textos. Reforma ortográfica.
125	Cursos em todas as áreas da Educação Física e temas transversais. Como fazer com que o aluno se interesse mais pelos estudos.
126	As próprias reuniões pedagógicas são tão esporádicas que tem-se muita coisa para fazer e pouco tempo para planejar. Deveria se pensar em termos de qualidade em sala de aula (como o nº de alunos) para que o que aprendemos possa ser utilizado em sala de aula. Estratégias de ensino. Utilização e acesso às novas tecnologias. Disciplina em sala de aula.
127	
128	Técnicas que se refiram à realidade. Cursos de aperfeiçoamento de ensino e aprendizagem
129	Na minha opinião, a formação continuada deve ser específica sobre os conteúdos a serem ministrados em sala de aula; como não temos livros didáticos, ajudaria muito.
130	Penso que dentro da LP se faz necessária a formação continuada, pois nós professores temos que dar aos nossos alunos aulas mais dinâmicas que os sites da internet, é muito gritante o desinteresse de nossos alunos hoje em dia em relação aos conteúdos que temos que passar.
131	Sugestões de dinâmicas para envolver mais os alunos. Dinâmicas que estejam de acordo com os recursos da escola.
132	Mais leitura e cursos.
133	A formação continuada possibilita a troca de experiências. Novas práticas que estão ocorrendo, o debate, a motivação etc. Lamentavelmente, na minha área, a SE não oferece nada, essa situação já vem ocorrendo há muito tempo.
134	Cursos práticos que desenvolvam o "como fazer" em sala de aula específicos para cada área, no meu caso, LP. Incentivo à leitura. <b>Conflitos na sala de aula (alunos adolescentes)</b> . "Passeios" de Estudo: professores precisam conhecer, viajar...
135	Continuar a aumentar os incentivos para o mestrado profissional.
136	Como trabalhar com: motivação e desmotivação, disciplina e indisciplina, falta de pré-requisitos (alunos aprovados automaticamente), gerenciamento da aprendizagem em turmas grandes e mistas.
137	
138	<b>Curso para utilizar os softwares educacionais do sistema linux</b> , sobre como utilizar melhor este sistema.
139	Não há, na verdade, formação continuada na minha área. <b>Os professores nunca são liberados para cursos em dias normais</b> ; eu faço curso pela Associação dos Profissionais de Educação Física, inclusive finais de semana. É uma vergonha. Sugestão: Trazer cursos para a escola e troca de experiências com professores de EF da rede.
140	Valor humano. Respeito e consideração pelos professores.
141	A formação continuada é muito importante, pois mantém o professor motivado a aprender sempre e a inovar em sala de aula.
142	

143	Os cursos são muito bons para a formação do professor, mas acho que é o momento de parar e analisar a Educação no Brasil. Essas políticas não estão ajudando o professor em sala de aula, pelo contrário, estão acabando com a nossa profissão. O professor não tem mais segurança em sala de aula. Ele perdeu totalmente a autoridade, pois tiraram todos os mecanismos de controle do professor e transformaram em formas de valorizar o aluno desinteressado, preguiçoso, que vem para a escola porque o pai obriga e para passar o tempo. O que estão fazendo para o aluno que estuda e tem boas notas, ele tem que ter aula (junto) no final do ano com o mesmo aluno que não fez nada durante o ano e se beneficia no final com a forma que está estruturado o ensino. Talvez os cursos tenham que ser como juízes para nos informar sobre os direitos que temos em relação a este aluno, ou a forma de conduta que temos que ter. O aluno pode tudo, não tem deveres, só tem direitos, e isto fica bem claro quando não se pode suspender o indivíduo por ter cometido um ato inadequado para o ambientes que se encontra. Os alunos que estudam em escolas públicas não têm direito à reprovação, caso aconteça os pais devem arcar com os custos do estudo, enquanto nós cidadãos pagamos nossos impostos para ter escola, saúde, segurança, essas pessoas jogam o nosso dinheiro no lixo.
144	
145	Toda formação continuada é necessária para a melhoria de forma geral.
146	No momento, o sonho é fazer o Mestrado na área de Educação Física e cursos de atualização de conhecimentos específicos.
147	Apresentação de novas técnicas para o ensino da disciplina estudada. Formas de motivação dos discentes. Como lidar com dificuldades que têm surgido em sala de aula (indisciplina). Como trabalhar com os alunos com necessidades especiais.
148	Cursos que atendam a resolver problemas de comportamento, contemplando também as famílias, uma vez que as mesmas refletem muita falta de compromisso com os filhos na questão de aprendizagem.
149	
150	Novas ferramentas de trabalho que vão surgindo na área de informática pedagógica.
151	História contemporânea atual.
152	
153	Inclusão na Educação Física (atividades práticas) e como lidar com alunos rebeldes.
154	Conversas regularmente com professores de outras disciplinas. Cursos, congressos sobre determinado tema que está dificultando ou atrapalhando o trabalho do professor. Mais encontros de professores da mesma área para trocarmos ideias, sugestões para um melhor trabalho no contexto escolar.
155	Temas relacionados às mudanças do mundo atual - Geografia. Atividades práticas que auxiliam no trabalho em sala de aula, por áreas de estudo.
156	Todas as áreas afins da Educação Física (recreação, psicomotricidade, esportes, danças e outros).
157	
158	As diferentes mudanças (ideias, pensamentos, formas de trabalho) precisam ser discutidas e analisadas para que haja melhoria.

159	Nos últimos anos, tenho participado das capacitações oferecidas. Entretanto, gostaria de ter disponibilidade de tempo para encontros com professores interessados em embasamento teórico (por exemplo, teorias da aprendizagem) e trocas de experiências.
160	
161	
162	
163	<b>Questão dos limites infanto-juvenis.</b> Organização de projetos multidisciplinares.
164	
165	Sugiro que seja criada uma equipe de pesquisa na SE para o estudo e aplicação de novos projetos educacionais para posterior divulgação para os professores. Hoje, acredito que a maior necessidade está em novas técnicas e novos projetos que motivem o aluno a estudos e a participar das aulas com dedicação.
166	Novas informações, atualizações dentro da área de estudo. Exemplos de práticas que verdadeiramente foram realizadas e que funcionem de verdade (não só teórico) em sala de aula. <b>Temas reflexivos, porém, não punitivos ou jogando a culpa para o professor.</b> Tempo livre para dedicar-se para este fim, leituras, conversas com colegas, pesquisas. Estudo de leis quanto à função do professor e seus direitos.
<b>112 DE 166 = 67%</b>	

## APÊNDICE 6

Após leituras recorrentes, cores diferentes foram utilizadas para destacar falas significativas  
No final da planilha, o Programa Excel gera o percentual de respostas obtidas em cada uma das questões.

### QUESTÕES ABERTAS

35. Especifique as suas necessidades de formação continuada para o aperfeiçoamento do seu trabalho.	
2	Deveria ter <b>mais encontros por área, trabalhos em grupos, troca de experiências.</b>
4	Atualização profissional através de cursos e encontros proporcionando a <b>troca de experiência</b> e divulgação de materiais relacionados à área. Deveríamos receber materiais (livros) como incentivo da Secretaria de Educação assim como são fornecidos materiais para Educação Física. Poderia ser mais fácil a condução para levarmos os alunos a um museu de arte, por exemplo, um ônibus poderia ser disponibilizado uma vez por mês para cada escola. Aulas de campo/estudo deveriam ser mais frequentes para os alunos, mais devido ao "pagamento" não é feito.
10	Cursos a distância. Palestras. Oficinas.
15	Curso dos cursos.
27	1º O enfoque dado para o "saber": qualidade de vida, em que cada conteúdo vai ajudar o ser humano a ser melhor. Se esta não for a meta principal da formação de qualquer cidadão em qualquer fase de sua vida, de nada adiantará investir, oferecer cursos, fazer campanhas. A corrupção na qual estamos mergulhados é fruto da omissão e da subserviência do professor, que jamais reivindicou o seu verdadeiro papel na sociedade. <u>Professar</u> é reinventar o mundo a cada dia, a cada novo encontro, a cada desafio. <u>Professar</u> é romper com o <u>velho</u> , com a ordem estabelecida, é propor um novo mundo, novas regras, novas formas de relacionamento. Este é o verdadeiro papel do PROFESSOR! <b>A Academia perpetua com sua arrogância e empáfia as relações preconceituosas e desiguais quando se apropria e propaga um conceito de "saber científico" produzido pela miopia de seus próprios instrumentos: julgando, classificando, excluindo, premiando os resultados que o sistema vigente exige, em detrimentos do ser, do social. A Academia adentra o pensamento, embaça o olhar, cala o coração e mata a intuição.</b> Se a sua pesquisa é de fato voltada para uma reflexão séria sobre as reais condições de trabalho dos docentes, há que se aprofundar a concepção de educação.
28	<b>Preciso de cursos dos quais sejam comprovados os seus sucessos</b> , que não seja somente um modismo. A prefeitura não precisa contratar profissionais de fora para dar os cursos. Temos tantos profissionais de sucesso que poderiam nos passar como alcançá-lo.
30	Inclusão (termos específicos de algumas doenças, profissionais da saúde falando sobre...). Cursos de T. I. Por favor, não queiram utilizar as aulas atividades para estes cursos. Pois como sou comprometida com meu trabalho, já levo coisas para fazer em casa. Não pensem que os professores estão folgando, porque não é o meu caso e de muitos. As aulas atividades mal dão para: fazer planejamentos, correções, leituras, pesquisas, preenchimento de coisas burocráticas, como diários, digitação de notas, faltas e questionários como este...
33	<b>Cursos que contemplem o trabalho com alunos "especiais" e com dificuldade de aprendizagem e "indisciplinados".</b>
34	Na minha área, gostaria de cursos voltados para a prática de experiências em laboratórios para melhor aprendizagem dos meus alunos.
35	Mais cursos <b>voltados para a realidade prática das salas de aula de hoje</b> (com alunos desinteressados, indisciplinados e salas com praticamente 40 alunos).
36	Principalmente na área da informática (editar filmes, <i>powerpoint</i> , <i>moviemaker</i> , <i>blogs</i> ). Artesanato. Teoria - atualização - em todas as áreas. Cursos de autoestima.
38	A Secretaria deveria fornecer cursos relacionados aos conteúdos de acordo com cada série, que nos despertassem a criação de trabalhos diversificados com atividade extraclasse (envolver teatro, etc.)

43	Gostaria que esses cursos oferecessem maior objetividade, praticidade, enfim, como você trabalhar com os alunos aquilo que os cursos propõem.
56	Cursos na área específica, mas com troca de experiência.
57	<b>Inclusão, informática (cursos pedagógicos), como trabalhar a agressividade de muitos alunos.</b>
62	Intercâmbios (Língua Inglesa) com possibilidade de licença para estudar. Bolsas de estudo para Mestrado e <b>não "cursinhos" de meio dia</b> . Apenas professores que podem pagar "do próprio bolso" têm acesso a atividades/cursos internacionais.
64	Como já disse, <b>após 30 anos de sala de aula, para mim acaba aqui</b> . Todos esses cursos acabaram caindo na informalidade. Desculpe-me, foi um desabafo. A Educação está muito doente. Os professores estão doentes. Enquanto prevalecerem as Leis da criança e do adolescente apenas com os direitos para eles, não haverá educação e nem mais professores.
65	Novas abordagens dos assuntos dos alunos. Cursos específicos para os vários conteúdos e novas didáticas etc.
71	<b>Que professores que ministrem cursos sejam "capacitados mesmo". Com vivência em sala de aula</b> , não simplesmente um burocrata a mais para ensinar o que eles não sabem fazer. Como professora de línguas, interessante, e por que não dizer essencial: viagens e intercâmbios para lugares onde se fale o inglês. Se os governantes vão em bando para o exterior "passear", por que não contemplar 2 ou 3 professores ao ano para uma reciclagem? Acompanhamento psicológico, e em alguns casos, psiquiátricos para o corpo docente. Vivemos em momentos de pressão e cobrança extrema nas escolas, e acredito que o bem estar dos professores é importante. Todas as doenças e males dos professores estão relacionados ao estresse, tais como: coluna, enxaqueca, labirintite, gastrite, bruxismo, articulações etc.
72	Cursos em que o professor ministrador esteja na sala e não cursos pela internet. Ao meu ver, o professor tem que dialogar com o professor instrutor e sanar as dúvidas.
81	<b>Cursos ("Bons!" cursos)</b> relacionados à minha área de atuação. "Maior número" de encontros com os profissionais da área para reciclagem dos conhecimentos. Palestrantes com boa "bagagem" de informações.
89	Mais palestras enfocando situações vividas em sala de aula, com sugestões de como intervir. Cursos na área de matemática com informações atualizadas e propostas novas (auxiliando o professor em sala de aula). Mais valorização para os professores que buscam novos cursos para seu aperfeiçoamento, "tanto profissional quanto financeiro".
91	Projetos (construção e aplicação com alunos). Programas (software) e cursos de informática ligados à didática. Histórias da matemática. Jogos lúdicos. Outros.
95	Novas estratégias de ensino. Cursos com <b>tema determinado pelo professor</b> . Encontro de professores da área para trocas de experiências.
106	Precisamos de mais cursos de formação continuada com formadores bem preparados que motivem a participação nos cursos com sua didática, conhecimento e experiências. Troca de informações com os colegas da mesma área, através de oficinas, etc., também contribuem para melhorar o nosso trabalho. Na escola, já procuramos estudar temas que sejam de interesse de todos, como: Avaliação, Planejamento, Dificuldades de Aprendizagem, Disciplina em sala de aula, Comportamento, Teorias Pedagógicas etc. Em casa, buscamos o conhecimento em revistas, jornais, internet, televisão, filmes, etc. Nas horas atividades, trocamos experiências com colegas de trabalho da escola e preparamos e corrigimos nossas atividades.
107	<b>Gostaria de cursos com professores doutores em Geografia</b> , especialmente em minha disciplina, com pensamentos novos, criativos e maneiras novas de aprender e ensinar Geografia.
110	<b>Necessito de atividades práticas para a sala de aula</b> , principalmente para despertar o hábito de leitura: contação de histórias. Gêneros textuais e gramática contextualizada nos textos. Produção textual. No entanto, só farei a formação continuada se vierem facilitadores competentes, capacitados e qualificados. Não farei o curso nas minhas aulas-atividades nem fora do horário de trabalho. Os cursos poderiam ser ministrados trimestralmente ou nas reuniões pedagógicas. Nosso plano de carreira precisa ser atualizado, contemplando a progressão na carreira docente através dos cursos, incentivando, assim, a formação continuada dos profissionais, salários justos e dignos. A gestão escolar precisa ter autonomia nas tomadas de decisões, preocupação efetiva com o ensino e valorização dos professores, que estão desmotivados. Há muitos professores doentes. Por quê? O que fazer? Há problemas sérios na formação dos professores que chegam totalmente despreparados: falta didática, disciplina, postura... A SE precisa selecionar melhor os profissionais, não escolher "qualquer um". Há excesso de alunos na sala de aula. O governo precisa implantar as horas-atividades de acordo com a lei federal, que garante 33,33% e não 20% de aula-atividade. Como enfrentar o desinteresse dos alunos, a falta de compromisso e de responsabilidade dos pais? A sociedade não valoriza, de fato, a educação, a cultura, o conhecimento. Há outros interesses! O trabalho do professor na sala de aula é prejudicado. Há pressão para aprovação de alunos, que vão avançando sem conhecimento necessário. Mascara-se

	a realidade. A preocupação é com o "índice". Essa "aprovação automática" desmotiva alunos e professores. Pra que estudar? Que profissionais se lançarão no mercado de trabalho? O que esperar de um país que tem "Tiririca" como "garoto propaganda da Educação"? Há preocupação com a quantidade de aulas dadas. Não se pode parar para entregar boletins aos pais. Nossa preocupação não deveria ser com a "qualidade do ensino"? Querem aumentar os dias letivos! Para quê? A escola virou "creche", depósito de crianças? Somos obrigados a "aceitar" os alunos de inclusão, que gritam na sala de aula, falam palavrão, atrapalham o andamento das aulas. Essas crianças precisam de atendimento especializado, individual. Nas séries finais, eles não terão a companhia dos professores auxiliares. Como será? Os teóricos não têm "noção" da realidade. Acredito que nunca pisaram na sala de aula. Para aprovação, dizem que devemos avaliar o aluno no "todo", não somente pelo resultado da prova. No entanto, no final dos ciclos, os alunos são avaliados na "Prova Brasil". Se o resultado é ruim, a culpa recai sobre os professores. Há coerência nisso? Recentemente, numa escola, ocorreu um fato que me deixou indignada e mais decepcionada ainda com o "sistema educacional". Após a leitura de um texto, os alunos confeccionaram um painel que foi exposto no corredor, na parede. Quando a professora chega na biblioteca, encontra os painéis sobre o balcão. Então, soube que os trabalhos foram retirados para não danificar a "pintura da parede." Título do trabalho: Enfim, um indivíduo de ideias abertas. Pode isso? Fala-se muito e age-se pouco. O professor não é ouvido, seu trabalho não é valorizado nem respeitado. A "ladainha" é sempre a mesma. Nada muda. Tudo hipocrisia!
112	Pós-graduação - cursos que inspirem o professor a permanecer em sala. Ajuda profissional (psicólogo, fono, etc)
118	Sendo presencial - professores ou ministrantes de qualidade, com muita bagagem e preparo para dar cursos. Sendo EAD - plataformas com maior acessibilidade nos trabalhos e <i>feedback</i> de seus projetos.
125	Cursos em todas as áreas da Educação Física e temas transversais. Como fazer com que o aluno se interesse mais pelos estudos.
128	Técnicas que se refiram à realidade. Cursos de aperfeiçoamento de ensino e aprendizagem
131	Sugestões de dinâmicas para envolver mais os alunos. Dinâmicas que estejam de acordo com os recursos da escola.
132	Mais leitura e cursos.
134	Cursos práticos que desenvolvam o "como fazer" em sala de aula, específicos para cada área, no meu caso, LP. Incentivo à leitura. Conflitos na sala de aula (alunos adolescentes). "Passeios" de Estudo: professores precisam conhecer, viajar...
139	Não há, na verdade, formação continuada na minha área. Os professores nunca são liberados para cursos em dias normais; eu faço curso pela Associação dos Profissionais de Educação Física, inclusive finais de semana. É uma vergonha. Sugestão: Trazer cursos para a escola e troca de experiências com professores de EF da rede.
143	Os cursos são muito bons para a formação do professor, mas acho que é o momento de parar e analisar a Educação no Brasil. Essas políticas não estão ajudando o professor em sala de aula, pelo contrário, estão acabando com a nossa profissão. O professor não tem mais segurança em sala de aula. Ele perdeu totalmente a autoridade, pois tiraram todos os mecanismos de controle do professor e transformaram em formas de valorizar o aluno desinteressado, preguiçoso, que vem para a escola porque o pai obriga e para passar o tempo. O que estão fazendo para o aluno que estuda e tem boas notas, ele tem que ter aula (junto) no final do ano com o mesmo aluno que não fez nada durante o ano e se beneficia no final com a forma que está estruturado o ensino. Talvez os cursos tenham que ser como juizes para nos informar sobre os direitos que temos em relação a este aluno, ou a forma de conduta que temos que ter. O aluno pode tudo, não tem deveres, só tem direitos, e isto fica bem claro quando não se pode suspender o indivíduo por ter cometido um ato inadequado para o ambiente em que se encontra. Os alunos que estudam em escolas públicas não têm direito à reprovação, caso aconteça os pais devem arcar com os custos do estudo, enquanto nós cidadãos pagamos nossos impostos para ter escola, saúde, segurança, essas pessoas jogam o nosso dinheiro no lixo.
146	No momento, o sonho é fazer o Mestrado na área de Educação Física e cursos de atualização de conhecimentos específicos.
148	Cursos que atendam a resolver problemas de comportamento, contemplando também as famílias, uma vez que as mesmas refletem muita falta de compromisso com os filhos na questão de aprendizagem.
154	Conversas regularmente com professores de outras disciplinas. Cursos, congressos sobre determinado tema que está dificultando ou atrapalhando o trabalho do professor. Mais encontros de professores da mesma área para trocarmos ideias, sugestões para um melhor trabalho no contexto escolar.
159	Nos últimos anos, tenho participado das capacitações oferecidas. Entretanto, gostaria de ter disponibilidade de tempo para encontros com professores interessados em embasamento teórico (por exemplo, teorias da aprendizagem) e trocas de experiências.

40 DE 113 = 35%

## AUTORIZAÇÃO

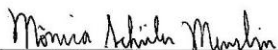
Nome da autora: Mônica Schüler Menslin

RG: 1.241.436

Título da Dissertação: **"Desenvolvimento Profissional dos Professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental: As Contribuições da Formação Continuada"**.

Autorizo a Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, através da Biblioteca Universitária, disponibilizar cópias da dissertação de minha autoria.

Joinville, 07/02/2013.



---

Mônica Schüler Menslin