

# EXTENSÃO E FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DA CIDADE DE SÃO PAULO

EXTENSION Y FORMACIÓN CONTÍNUA DE PROFESORES DE LA RED PUBLICA DE LA CIUDAD DE SÃO PAULO

Vinicius Tavano<sup>1</sup>  
Maria da Graça Nicoletti Mizukami<sup>2</sup>

## RESUMO

O presente artigo apresenta a análise de uma pesquisa desenvolvida numa escola da cidade de São Paulo, tendo como objeto relação entre a formação continuada do professor e o desenvolvimento educacional. Privilegiou-se na pesquisa a formação oferecida por meio de convênios com instituições educacionais e universidades, em cursos de extensão optativos ou com dispensa de ponto aos professores nas modalidades presencial ou a distância. Iniciamos apontando o conceito de Formação Continuada, seus significados, finalidades e os motivos levam os profissionais a buscar uma continuidade em sua formação; em seguida, abordamos o papel da universidade neste processo, destacando sua atuação nos cursos de extensão universitária; por fim, registramos os resultados da pesquisa de campo, objetivando relacionar o montante de professores do 1º ano do Ciclo I que aderiram à formação contínua no ano letivo de 2011 com os registros internos da unidade, relativos ao desenvolvimento educacional e o processo de alfabetização dos alunos, e observamos a variação dos dados conforme o universo de professores em formação, a modalidade e a quantidade de horas em formação. A pesquisa possibilitou, também, traçar o perfil do profissional que adere à determinada modalidade de formação contínua.

**Palavras chave:** Educação Municipal. Formação Contínua. Extensão Universitária.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo objetiva conceituar a inferência dos cursos de extensão no processo de formação continuada dos professores do ensino básico, dado o número reduzido da amostragem utilizada nesta pesquisa<sup>3</sup>, não temos aqui a pretensão de apresentar resultados definitivos e nem de servir de modelo metodológico para trabalhos de outros autores; trata-se, somente do relato sistematizado de um estudo, cujos resultados chamam a atenção para a importância da extensão como modalidade de formação continuada para os professores da educação básica.

---

<sup>1</sup> Mestrando pelo Programa de Pós-graduação em Educação Arte e História da Cultura - Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). E-mail: vetao2000@ig.com.br.

<sup>2</sup> Professora Adjunto III da Universidade Presbiteriana Mackenzie, Brasil. E-mail: gramizuka@gmail.com

<sup>3</sup> Foram utilizados como amostra 4 turmas do 1º ano do Ensino Fundamental I de uma escola localizada no extremo leste da capital paulistana, totalizando 4 professores e 113 alunos pesquisados.

Uma pesquisa, que pretende apresentar resultados da formação permanente do docente, deve partir da análise do processo, portanto, iniciaremos conceituando a formação continuada, apontando as suas finalidades, apresentaremos o aporte teórico para a extensão como modalidade de formação contínua e finalizaremos com os resultados da pesquisa de campo.

## **FORMAÇÃO CONTINUADA - CONCEITO**

Em virtudes das evidentes transformações sociais, a valoração da educação tem se tornado tema recorrente, sendo o maior questionamento é o seu papel neste novo mundo. No contexto atual, a formação docente acaba por ser o tema central no debate sobre os rumos da educação e da profissionalização do professor. Não podemos pensar numa educação voltada a entender esta nova configuração global sem pensarmos num processo formativo que acompanhe as mudanças (FREIRE, 1983).

Na educação brasileira, a formação permanente se apresenta como um conceito inovador, porém, “a preocupação pela formação contínua de professores tem marcado o discurso e a agenda das políticas educativas dos últimos decênios, pelo menos nos países ditos desenvolvidos” (ESTRELA, 2006, p.43). Um relatório publicado pelo CERI OCDE<sup>4</sup> em 1978, denominado *L'innovation dans La formation em cours de service des enseignants. Pratique et théorie*. já apontava a formação continuada com uma prioridade na política educacional dos países membros.

Laderrière (1981, p. 60), ex-diretor de Políticas Educacionais da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico e um dos autores do citado relatório, definiu formação continuada “comme tout type de formation dans lequel s'engage un enseignant à l'issue de sa formation initiale”<sup>5</sup>.

## **FINALIDADES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA**

A formação continuada pode ocorrer por diversas finalidades, Laderrière (1981, p.60) atribui a ela, as seguintes:

---

<sup>4</sup> CERI – Centro de Investigação e Inovações educativas (Centre for Education Research and Innovation); A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é uma organização internacional e intergovernamental que agrupa os países mais industrializados da economia do mercado.

<sup>5</sup> Tradução: Qualquer formação em que um professor tem o compromisso de seguir à sua formação inicial.

- (I) de reciclagem relacionados com deficiências da formação inicial (seja geral ou profissional) e alterar objetivos, estruturas, conteúdos e métodos educacionais;
- (ii) uma melhoria nas condições de trabalho;
- (iii) a preparação para uma mudança de emprego:
  - No setor da educação ou fora dele;
  - No setor da educação, com promoção, ou alteração no nível de ensino... (i) un recyclage<sup>6</sup>

Documentos e estudos mais recentes atribuem, além das citadas, outras finalidades para que o profissional de educação adira aos programas de formação continuada, vejamos:

### **A) REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA**

Desde a assinatura da lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971<sup>7</sup>, que fixava as diretrizes e bases da educação de 1º e 2º graus, existe a preocupação com a democratização do ensino. A referida lei instituiu o ensino básico obrigatório, chamado de 1º grau, para os oito primeiros anos de estudos de crianças de 07 a 14 anos de idade.

Termos como acesso e permanência da criança na escola passaram a fazer parte da rotina dos estudos pedagógicos, uma vez que “o número de vagas e estabelecimento de ensino foi ampliado consideravelmente, democratizando cada vez mais o acesso à escola”, e esse movimento inseriu na educação formal uma clientela até então excluída. O ensino antes dessa lei era elitista, ministrado, sobretudo, por “escolas militares ou religiosas, [...] que atendiam uma parcela muito reduzida da população” (AQUINO, 2000, p. 105).

O novo perfil de estudantes que acessaram a educação básica a partir da década de 1970 provocou também uma mudança na concepção de como os sistemas de ensino enxergavam esse novo alunado. Os dirigentes dos sistemas entenderam que precisavam ressignificar o papel da escola, para fazer com que os alunos permanecessem nela e progredissem de forma quantitativa, bem como de forma qualitativa nos estudos. O modelo ritualístico de aula empregado até então, aquele que gira em torno da promessa de um futuro promissor, do exercício da

---

<sup>6</sup> Tradução nossa.

<sup>7</sup> Revogada pela Lei nº 9394/96, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

responsabilidade do educando “não mais se mostram como ações corporificadas pelo aluno atual” (AQUINO 2000, p. 216).

As relações sociais no ambiente escolar, advindas dessa nova demanda, mostraram que o modelo de aplicação técnica do conhecimento não poderia mais ser utilizado num sistema educacional que pretendia acomodar uma gama diversificada de realidades. Schön (*apud* AQUINO; MUSSI, 2001) aponta que a prática profissional acontece num ambiente de indefinição, incerteza e inconclusão, sendo que suas situações singulares devem ser investigadas, compreendidas, avaliadas e recriadas, num movimento intencional, ativado por meio de processos reflexivos sistemáticos.

A nova realidade educacional demonstrou que o profissional de educação deveria dotar-se de alguns saberes fundamentais para a prática docente, porém, a reflexão sobre a prática seria fundamental para avaliar a relação entre a teoria e a prática: se elas se confirmam ou se devem ser readequadas.

Freire defende que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (FREIRE, 2006, p. 39); a formação continuada seria, então o momento ideal para que o professor pudesse fazer uma reflexão critico-avaliativa de sua prática com vistas a confirmar ou transformar sua ação.

## **B) APERFEIÇOAMENTO DA PESQUISA NO CAMPO DA DOCÊNCIA**

A nova configuração escolar levou parte dos educadores a refletir sobre a necessidade de adequar suas práticas aos novos paradigmas educacionais, e entenderam que seria necessário um investimento pessoal no campo da pesquisa docente.

Freire (2006) critica o fato de o papel do professor não estar ligado desde o início ao do pesquisador da ação. Segundo o autor, não há prática pedagógica qualificada nem reflexão sobre a prática sem a pesquisa.

As atividades inerentes ao trabalho do professor, como planejamento, por exemplo, dependem de uma pesquisa inicial. Só é possível planejar uma aula, ou produzir um planejamento, seja ele bimestral ou semestral, quando já se tem algum conhecimento da realidade de determinada turma, e para se chegar a essa conclusão, o professor deve fazer pesquisa de observação empírica ou se utilizar de

Revista Temas em Educação, João Pessoa, v.22, n.2, p.191-207, jul.-dez. 2013.

registros existentes na instituição, os passos seguintes, como a seleção dos conteúdos e a forma de abordá-los, por exemplo, são produtos do segmento da pesquisa inicial e objetivam o aperfeiçoamento da prática.

Para que o professor, como pesquisador de sua prática tenha condições de formar cidadãos críticos e ativos, é necessário que os sistemas de ensino estejam qualificados a oferecer um ambiente de formação continuada acolhedor e que contemple a prática da pesquisa docente. Para que isso ocorra, a escola deve favorecer condições necessárias para um ambiente de pesquisa, como —apoios institucionais, sobretudo biblioteca, videoteca, banco de dados, informatização laboratórios, locais de experimentação, etc. (GHEDIN, 2009, p. 30), além de apoio técnico, oriundo de convênios com instituições educacionais e universidades.

### **C) FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL – PROFISSIONALIZAÇÃO DA CARREIRA DOCENTE**

Por muitos anos a figura do professor foi associada a uma figura messiânica e ainda nos dias de hoje não é difícil encontrar aqueles que afirmam lecionar por amor, dom ou missão. O próprio sistema educacional endossava essa ideologia, tanto é que até a assinatura da lei nº 9394/96<sup>8</sup>, para se tornar professor das séries iniciais no nível básico, era necessário apenas a conclusão do curso de colegial técnico, denominado Magistério.

Para Bitencourt (2006), essa visão do professor que leciona tão somente pelo ideal se deu de forma intencional, cultivada pelas próprias políticas públicas em educação implantada pelos sucessivos governos e serviu para sustentar o plano de democratização do ensino, que vem se desenrolando desde o início dos anos 70.

A expansão da escolarização obrigatória e a busca da cobertura universal, associada à permanência do aluno na escola, respostas corretas às demandas legítimas da sociedade, ocasionaram, ao menos, duas mudanças de alta visibilidade: o aumento do número de alunos e o ingresso de um outro professor na escola, diferente daquele conhecido até então. Isso vem graças ao fato de que a expansão do ensino público se deu sem qualquer aumento no investimento na área da educação e até com redução dos recursos orçamentários, como foi amplamente demonstrado nos estudos realizados por especialistas nos últimos anos. (BITENCOURT, 2006, P. 70)

---

<sup>8</sup> A mais recente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 87, § 4º aponta que os sistemas de ensino teriam 10 anos, a partir de 1997, para adequar seus sistemas a manterem apenas professores que detivessem o curso superior.

O ingresso de um maior contingente nos sistemas de ensino gerou a necessidade de contratação de um número cada vez maior de professores, o inchaço no sistema não foi acompanhado pelo aumento nos investimentos e isso “representou uma forte deterioração nos salários e nas condições de trabalho dos profissionais de educação” (BITENCOURT, 2006, p. 70-71). Com os sistemas educacionais nessas condições, reforçou-se a ideia do professor como figura messiânica, aquele que trabalha, sobretudo, por amor ao ofício.

Neste quadro, as políticas educacionais passaram a enxergar a formação (tanto a inicial como a continuada) como uma responsabilidade do professor e não um dever do estado em servir seus sistemas com profissionais qualificados.

A mudança em realização a esta mentalidade começou em meados da última década do século XX, quando começaram a ser divulgados os primeiros dados do SAEB<sup>9</sup>, e mostraram que a educação pública brasileira não estava sendo gerida a contento, a análise dos dados dessa avaliação também revelou que “Em relação ao grau de instrução dos professores [...] aqueles que possuem no mínimo ensino superior completo contribuem para um melhor desempenho dos seus alunos.” (BIONDI; FELICIO, 2007, p. 15).

Percebeu-se a partir de então uma mudança de paradigmas em relação à formação do professor, dada a necessidade de reconstruir a identidade docente, distanciá-lo da “imagem de super herói” (BARROSO, 2006) e aproximá-lo de uma imagem mais profissionalizante.

A formação continuada passou, então a ser vista como um espaço favorável ao processo de profissionalização e da formação da identidade docente, pois enquanto trabalho de equipe, quando direcionada no sentido da perícia não só técnica, mas também humana do professor, abandonando o “mito messiânico da docência”, pode contribuir para a o desenvolvimento de uma cultura profissional “que se encaminhe para uma forte profissionalização” (PERRENOUD, 2000, p. 62).

#### **D) EVOLUÇÃO FUNCIONAL**

Em virtude da necessidade de fortalecimento da identidade do professor, alguns sistemas de ensino como a Secretaria de Municipal Educação da cidade de São Paulo, por exemplo, adotaram maneiras de estimular seus profissionais a se

---

<sup>9</sup> Sistema de Avaliação da Educação Básica. Uma avaliação aplicada desde 1989 que objetiva traçar o perfil da educação básica em todo o território nacional. Maiores informações em: <http://portal.inep.gov.br/> acesso em 10 de abril de 2012

manterem em formação permanente oferecendo cursos, oriundos de convênios com entidades educacionais e universidades, validando-os para fins de evolução funcional.

Entender se esse sistema atende ao seu objetivo principal, que é o da transposição didática, visando o desenvolvimento do educando, é uma tarefa muito difícil, dado o número limitado de pesquisas neste segmento. Estrela (2006) fez uma análise sobre a formação continuada em países pertencentes à União Europeia, e constatou que

Não existe nenhuma avaliação do sistema de formação continua que nos permita uma formulação de juízo de valor, criterioso, global, e generalizável, sob os efeitos desencadeados pela formação nos professores, nos alunos, nas escolas e na comunidade envolvente. (ESTRELA, 2006, p. 49)

Porém a autora aponta, baseando-se em relatos coletados de administradores escolares, que a associação entre a formação continuada e progressão na carreira se apresenta como um aspecto negativo do sistema de formação permanente do professor. Segundo ela isso provocou “O divórcio entre os Centros e as Escolas. A pressão decorrente da necessidade de obtenção de créditos não só estimulou como foi um obstáculo a elaboração de planos coerentes de formação relacionados com as necessidades das escolas” (ESTRELA, 2006, p. 52).

A autora ainda descreve que a massificação da educação continuada, vista em princípio, como um fator positivo para o processo educacional, logo se mostrou inócua, pois a corrida pelos créditos provocou um aumento exponencial dos cursos de capacitação, e muitos deles sem critérios, não atenderam as demandas educacionais em voga.

Uma formação que visa à progressão na carreira perde seu significado, quando determinados cursos são oferecidos sem o interesse imediato em compreender o funcionamento do processo, pois o objetivo daquela formação deixa de ser o da transposição didática e passa a ser exclusivamente o da evolução funcional (ESTRELA, 2006, p. 58).

Em contraposição à fórmula apresentada, retomamos o exemplo da Prefeitura da cidade de São Paulo. Ao firmar convênios com entidades educacionais e universidades, a instituição demonstra uma preocupação em capacitar seus servidores com a finalidade de atender as demandas existentes no serviço público;

para tanto, existem criteriosas regras que englobam a avaliação sobre a pertinência das propostas recebidas, a fim de se firmar parcerias somente com entidades cujas propostas apresentem condições de serem transpostas para a prática profissional do cursista<sup>10</sup>. Em alguns casos, como os convênios firmados pela Secretaria Municipal de Educação, exige-se, do cursista, relatórios e avaliações das práticas transpostas em sala de aula, esta iniciativa acaba por evitar que o servidor se inscreva em determinado curso exclusivamente para obter vantagens funcionais.

## **A EXTENSÃO COMO MODALIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR**

A extensão, como modalidade de formação continuada, faz parte de um capítulo relativamente recente na história da educação no Brasil. No ano de 1987 o Ministério da Educação organizou o I Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), com o intuito de articular e definir as políticas acadêmicas de extensão universitária, desde então o Fórum vem se reunindo numa periodicidade anual para a execução de tais políticas. Seus representantes definiram Extensão Universitária como:

o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. (BRASIL, 2007, p. 12, *apud* Plano Nacional de Extensão, 1988)

Segundo o documento “*Extensão Universitária: Organização e Sistematização*” (BRASIL, 2007), a formação de professores está prevista pelo FORPROEX como uma linha de estudos de extensão, devendo as universidades operacionalizar os cursos de formação continuada de professores, visando à:

Formação e valorização de professores, envolvendo a discussão de fundamentos e estratégias para a organização do trabalho pedagógico, tendo em vista o aprimoramento profissional, a

---

10

Maiores informações em: [http://www.prefeitura.sp.gov.br/portal/a\\_cidade/noticias/index.php?p=28392](http://www.prefeitura.sp.gov.br/portal/a_cidade/noticias/index.php?p=28392). Acesso em: 10 abr. 2012.

valorização, [...] e a inclusão no mercado de trabalho formal. (BRASIL, 2007, p. 30)

Quanto ao aspecto legal dos programas de extensão, o texto da Constituição da República Federativa do Brasil, no artigo 207 prevê esta modalidade de formação<sup>11</sup>, e a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional também contempla, em seu artigo 43, inciso V e VII a extensão como uma das finalidades das instituições superiores.

A extensão universitária é a modalidade de formação continuada onde o indivíduo que já passou pela formação inicial retorna à universidade com o objetivo de aperfeiçoar a sua prática profissional, podendo ela ser presencial ou a distancia. No caso dos profissionais do magistério, as universidades se apresentam como instituições fundamentais para o processo formativo, “pois cabe a elas não só formar os professores para ingressarem no magistério, mas também oferecer acompanhamento às suas ações e dar continuidade à sua formação em serviço” (ALMEIDA, 2005, p. 14).

Em relação à extensão na modalidade a distancia, o FORPROEX reconhece os cursos como uma das “Ações de Extensão” das universidades públicas brasileiras. Nele, a extensão a distância é caracterizada “pela não-exigência da presença do aluno durante toda a oferta da carga horária” (BRASIL, 2007, p. 37).

A sociedade sempre olhou com desconfiança o ensino a distância, mas para Mugnol (2009), atualmente há a possibilidade da existência de cursos a distancia qualificados, pois uma formação continuada a distancia, de qualidade, depende do indivíduo que a procura. Na EAD, devemos considerar que os principais meios de aperfeiçoamento são: o comprometimento, a responsabilidade do aluno e “a utilização compartilhada de métodos e meios de transmissão das informações, o respeito às diferenças individuais com a utilização de métodos capazes de respeitar o ritmo da aprendizagem de cada estudante” (MUGNOL, 2009, p. 340).

## **A EXTENSÃO E SUA RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA**

A pesquisa relatada a seguir foi proposta como parte do processo de avaliação de uma das disciplinas obrigatórias do Programa de Pós Graduação em Educação

---

<sup>11</sup> Art 207 —As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Brasil, 1988).

Arte e História da Cultura (Mestrado) pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, cujo objetivo era o de investigar a importância dos cursos de extensão na prática pedagógica do professor. Em razão disso, foi proposto um trabalho de investigação realizado em uma escola da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, localizada no extremo leste da cidade, durante o ano de 2011 e abrangeram quatro turmas do 1º ano do Ensino Fundamental do Ciclo I, os quatro professores observados ministraram aulas para um total de 113 alunos. A metodologia utilizada nesta pesquisa empregou o uso de entrevistas com os professores, acompanhamento das aulas nas turmas envolvidas e análise dos dados de alfabetização conseguidos por meio das sondagens finais.

Atendendo às solicitações dos pesquisados, não revelaremos os nomes dos envolvidos, e, nem a alcunha da instituição pesquisada. Nomearemos os envolvidos da seguinte maneira: Professor 1, ministrante das aulas na Turma 1; Professor 2, ministrante das aulas na Turma 2; Professor 3, ministrante das aulas na Turma 3 e Professor 4, ministrante das aulas na Turma 4. Utilizaremos o tratamento masculino ao referirmos aos envolvidos. Os quadros a seguir apresentarão os dados gerais coletados pela pesquisa.

**Quadro 1: Dados pessoais, profissionais e formativos**

		Professor 1	Professor 2	Professor 3	Professor 4
Idade	Até 25 anos	X			
	26 a 30 anos		X		
	35 a 40 anos			X	
	45 a 50 anos				X
Experiência Profissional	Até 5 anos	X			
	5 a 10 anos		X		
	Mais de 10 anos			X	X
Formação Acadêmica	Superior Completo	X	X	X	X
	Pós graduação concluída				X
	Pós graduação em andamento	X	X		
Participação em cursos de extensão em 2011	Livres	X			
	Conveniados com a PMSP <sup>12</sup>	X	X		
	Total de horas em formação em 2011	120	90	0	0
	Fez uso imediato dos aprendizados?	Sim	Sim		
	Participação em cursos de extensão entre 2008 e 2010	X	X		X

<sup>12</sup> PMSP: Prefeitura Municipal de São Paulo.

Observamos que os entrevistados apresentavam idades muito variadas, estando cada um dos quatro envolvidos em uma faixa de idade distinta, distando, entre o mais velho e o mais novo, uma diferença de quase 25 anos. Veremos a seguir que esses dados são relevantes quando combinamos com os dados da experiência profissional, atuação e formação acadêmica.

A experiência profissional de cada docente está acompanhada, de certa forma, com a sua idade, tendo os professores 1 e 2, os mais novos, menos de 10 anos de experiência profissional e os professores 3 e 4, com idades mais avançadas, mais de 10 anos de experiência.

Todos os envolvidos contavam com ensino superior completo. Os professores 1 e 2 estavam cursando pós graduação na área da educação, o professor 3 não possuía pós graduação e o professor 4 concluiu curso de pós graduação.

Com referência à participação dos envolvidos em cursos de extensão, notamos que os professores mais novos e recém-ingressantes na carreira se interessaram mais em atualizar seus conhecimentos durante o ano de 2011, participando de cursos de extensão, em relação aos professores com mais tempo no magistério. O professor 1, o mais novo entre os pesquisados, participou tanto de cursos livres (procurados por iniciativa própria), como de cursos oferecidos por entidades conveniadas com a Prefeitura Municipal de São Paulo, o professor 2 optou em participar apenas de cursos conveniados, já os professores 3 e 4, não participaram de cursos de extensão no período apurado.

Os professores 1 e 2, que participaram dos cursos conveniados com a Prefeitura, relataram que os cursos oferecidos se acomodavam à realidade da rede de ensino, estando os conceitos transmitidos, em sintonia com as Orientações Curriculares<sup>13</sup> das séries iniciais e em condições de serem incorporados ao cotidiano do processo de ensino e aprendizagem.

Os professores 1, 2 e 4 participaram de outros cursos de extensão entre os anos de 2008 a 2010 (pelo menos um em cada ano) promovidos por instituições não conveniadas com a prefeitura de São Paulo. Segundo depoimento dos professores 1 e 2, os cursos não vinculados aos convênios apresentam maior distanciamento em

---

<sup>13</sup> As Orientações Curriculares – Expectativas de Aprendizagem compõem uma série de documentos que apontam as diretrizes e os objetivos do ensino na Rede Municipal de Educação da cidade de São Paulo. Maiores informações em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Anonimo/orientacoes.aspx?MenuID=197> acesso em 10 de abril de 2012.

relação às Orientações Curriculares da PMSP, porém, consideraram que o aprendizado foi significativo, uma vez que suas temáticas puderam, também, ser adaptadas ao cotidiano e à realidade da comunidade escolar na qual estão inseridos.

**Quadro 2: Nível de alfabetização das turmas ministradas pelos respectivos professores**

Turmas	Nível de proficiência <sup>12</sup>				Total de alunos
	Pré silábico	Silábico sem valor	Silábico com valor	Silábico alfabético	
Turma 1	0	0	6	7	29
Turma 2	0	2	3	4	28
Turma 3	2	2	4	5	27
Turma 4	0	0	3	2	29

O quadro acima aponta o nível de proficiência alfabética dos alunos, registrados pela última sondagem realizada no final de novembro de 2011.

Antes de iniciarmos a análise do quadro, cabe ressaltar que, as *Orientações Curriculares – Expectativas de Aprendizagem* da Rede Municipal de São Paulo, apontam que para o 1º ano do Ciclo I do Ensino Fundamental, o aluno devera “escrever controlando a produção pela hipótese *silábica, com ou sem valor sonoro convencional*”<sup>15</sup> (SÃO PAULO, 2007, p.46), ou seja, o aluno deve iniciar o processo de alfabetização. Todavia, segundo o documento, não deve necessariamente atingir a hipótese alfabética já no primeiro ano de escolarização.

Ao analisarmos a turma 1, verificamos que pouco menos da metade dos discentes ainda não alcançaram o nível alfabético de proficiência já no 1º ano de escolarização, porém, todos eles já iniciaram o estágio de alfabetização, atribuindo valor sonoro às classes de palavras, dessa maneira, entendemos que são alunos que já estão em pleno curso de desenvolvimento e, com a continuidade do trabalho alfabetizador, no ano seguinte, possivelmente os discentes do professor 1 estariam no nível de proficiência alfabética.

Durante a observação em sala de aula, percebemos uma preocupação do docente em relação ao processo e a frustração em função dos resultados;

<sup>14</sup> Utiliza-se no sistema municipal paulistano o modelo e sondagens impresso por Emilia Ferreiro em seu estudo sobre a psicogênese da língua escrita. Maiores informações em <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/alfabetizacao-inicial/conhecer-nova-turma-431205.shtml> acessado em 10 de abril de 2012.

<sup>15</sup> Grifo nosso

analisamos também que a falta de experiência do mesmo pode ter sido um entrave no desenvolvimento da turma. Embora seja um professor muito ativo, utilizava-se, por vezes de um linguajar muito acadêmico ao tratar com crianças que apresentam uma média de seis anos de idade, porém, se postava de forma muito flexível, alterando suas estratégias sempre que julgava que as iniciais não atingiam os objetivos esperados, o docente mantinha um movimento constante de avaliação de sua prática e suas atitudes, bem como a abordagem durante o processo estava em consonância com as Expectativas de Aprendizagem da PMSP.

Observando os dados da Turma 2, verificamos que 2/3 dos discentes já haviam alcançado o nível de proficiência alfabética, porém, nem todos se encontravam num estágio avançado de alfabetização. Dois alunos ainda não atribuíam valor sonoro às classes de palavras. Embora estes já estejam dentro da expectativa prevista pelo sistema municipal, segundo Cagliari (2007), quanto mais cedo a alfabetização ocorre, a criança tende a obter maiores ganhos cognitivos.

Durante a observação em sala de aula, também percebemos uma preocupação do docente em relação ao processo e a frustração em função dos resultados; analisamos, por sua vez a falta de experiência como um entrave no desenvolvimento da turma. Professor discreto, apresentava-se mais próximo de seus alunos, intentando um acompanhamento mais individualizado, procurando atender as necessidades específicas de cada criança, porém não apresentava uma postura tão flexível como o primeiro.

Percebemos que suas atitudes, bem como a abordagem durante o processo também estavam em consonância com as Expectativas de Aprendizagem da PMSP.

Ao analisar os dados da Turma 3, verificamos que pouco mais da metade dos discentes alcançaram o nível de proficiência alfabética, porém nem todos eles iniciaram o estágio de alfabetização, estando dois alunos na fase pré-silábica, portanto, não correspondendo às expectativas da Secretaria Municipal de Educação; além de outros dois alunos que ainda não atribuíam valor sonoro às classes de palavra (silábico sem valor sonoro). Consideramos o grupo que requer maior atenção, dado o montante de alunos que ainda não avançaram nas etapas da alfabetização.

Durante a observação em sala de aula, percebemos que o professor se utilizava de uma abordagem tradicional, exigindo atenção especial e disciplina rígida da turma. As atividades ocorreram exclusivamente por meio de exercícios de

repetição e as devolutivas aos alunos, tanto de seus erros como dos acertos, foram raras. Quando entendia que a questão disciplinar fugia ao seu controle, tentava retomar a atenção da turma aumentando o tom de voz. Quase não houve diálogo do professor com seus alunos dentro da sala de aula. As intervenções deste profissional não possibilitavam a participação dialógica dos discentes.

Embora fosse um dos mais experientes entre os envolvidos na pesquisa, não houve identificação entre suas intervenções, bem como a abordagem durante o processo, com as Expectativas de Aprendizagem da PMSP.

Ao analisarmos a turma 4, verificamos ser o grupo que se encontrava no estágio mais avançado de alfabetização, estando mais de 80 % da turma com o nível de proficiência alfabético. Os cinco alunos que não atingiram este nível já atribuem valor sonoro às classes de palavras, estando próximos de atingir a proficiência alfabética.

Durante a observação em sala de aula, percebemos que o professor se utilizava de pares avançados e a grande maioria das atividades produzidas de forma coletiva. O professor organizava a sala de uma forma estratégica, em duas fileiras, colocando os pares avançados um em frente ao outro, estando as cadeiras dos lados, também ocupadas por outros pares, de forma que os pares, unidos, formam um grande grupo, dirigido, organizado e sistematizado pelo professor, num movimento intencional de aprendizagem.

Quando indagado sobre sua estratégia, respondeu que se trata do conceito de “relacionar as teorias apreendidas durante as várias experiências formativas com a prática em sala de aula.” Suas atitudes, bem como a abordagem durante o processo estiveram em consonância com as Expectativas de Aprendizagem da PMSP.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O trabalho teórico, bem como a pesquisa de campo impressas neste artigo, apontam para a importância da formação permanente no desenvolvimento do trabalho pedagógico do professor. Privilegiamos a importância dos cursos de extensão, por se tratar de cursos rápidos, com abordagens específicas, podendo influir imediatamente na postura do profissional de educação, resultando numa reflexão sobre a prática profissional.

Os dados da pesquisa nos indicaram que os cursos de extensão podem muito contribuir para a melhor gestão em sala de aula, antecipando situações e preparando o professor para lidar com as dificuldades vindouras.

Esta pesquisa caracterizou em apresentar que a formação contínua é indispensável na carreira do magistério, sobretudo para o para o profissional que está em início de carreira e não apresenta uma larga experiência no campo da docência.

Os dados também indicaram que apenas a experiência profissional não garante uma aula de qualidade e nem o desenvolvimento da aprendizagem, pois constatamos que a turma de um dos profissionais mais experientes, mas que não participou ativamente do processo de formação contínua nos últimos três anos, apresentou os piores resultados no nível de alfabetização. O profissional também apresentou uma gestão em sala de aula que não estava em consonância tanto em relação às Orientações Curriculares do município, quanto aos recentes trabalhos teóricos a respeito da temática. Talvez, a falta de atualização desse profissional tenha influído de forma negativa no processo de aprendizagem do grupo.

Quando analisamos a conciliação entre a experiência e formação contínua, os resultados se mostraram satisfatórios. Embora o professor 4 não tenha participado de cursos durante o ano de 2011, apresentou um sólido conhecimento sobre os documentos oficiais da Rede de Ensino, além de estar em formação contínua nos anos anteriores. Segundo seu relato, o mesmo construía estratégias de intervenção baseadas no que já havia vivenciado em sala de aula, porém amparado por teóricos apresentados tanto em cursos de formação que anteriormente fizera quanto conhecidos por meio de leituras oriundas de sua autoformação.

Os dados desta pesquisa endossam que dentre todas as profissões existentes, a docência é uma das mais difíceis de ser ministrada, uma vez que, assim como outras profissões clássicas, a exemplo da classe médica ou a jurídica, a formação inicial é a primeira etapa de uma formação que deve ser contínua. Assim como o médico deve se atualizar em relação ao avanço da medicina e os juristas em relação às transformações da legislação, a condição primaz para um trabalho pedagógico de qualidade é a atualização do profissional às novas demandas da sociedade. Para que o desenvolvimento da educação seja possível, não só o professor, mas a universidade passa a ter uma grande responsabilidade pois é para ela que os

sistemas oficiais de ensino e o professor se voltam para cumprirem esse necessário processo de atualização.

## RESUMEN

Este documento se basa el análisis de una investigación desarrollada en una escuela de São Paulo, donde la relación de objeto entre la formación docente y el desarrollo de educación continua. Se centra en la formación para la investigación ofrecidos a través de convenios con instituciones educativas y universidades, cursos de extensión o punto de liberación de elección para los profesores en las modalidades de aprendizaje en el aula o la distancia. Comenzamos señalando el concepto de Educación Continua, sus significados, propósitos y motivos que llevan a los profesionales a buscar una continuidad en su educación, a continuación, se discute el papel de las universidades en este proceso, destacando su trabajo en los cursos de extensión universitaria, y, finalmente grabada los resultados de la investigación de campo, con el objetivo de relacionar la cantidad de maestros en el 1er año del Ciclo I, que se unió a la formación en el año académico 2011 con los registros internos de la unidad en relación con el desarrollo educativo y el proceso de alfabetización de los estudiantes, y observar el variación en los datos como el universo de los docentes en formación, el modo y la cantidad de horas de formación. La investigación también ha permitido que el perfil del profesional que se adhiere a un tipo particular de formación.

**Palabras clave:** Educación Municipal. Formación Continua. Extensión Universitaria.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. Formação Contínua de professores em face das múltiplas possibilidades e dos inúmeros parceiros existentes hoje. In: Brasil. Ministério da Educação. *Formação continua de professores*. Boletim 13, agosto de 2005, p. 11-17.

AQUINO, Júlio Groppa. *Do cotidiano escolar: ensaios sobre a ética e seus avessos*. São Paulo: Summus, 2000.

AQUINO, Julio Groppa; MUSSI, Monica Cristina. As vicissitudes da formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate. In: *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 02, p.211-227, Jul./dez. 2001.

BARROSO, João. A formação dos professores e a mudança organizacional das escolas. In: Ferreira, Naura Syria Carrapeto. (Org.). *Formação Continuada e gestão da educação*. São Paulo: Cortez, 2006, p. 117-144.

BIONDI, Roberta Loboda & FELICIO, Fabiana de. *Atributos escolares e o desempenho dos estudantes: uma análise em painel dos dados do Saeb*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

BITENCOURT, Agueda Bernardete. Sobre o que falam as as coisas lá fora: formação continuada dos profissionais da educação In: Ferreira, Naura Syria Carrapeto. (Org.). *Formação Continuada e gestão da educação*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 65-94.

BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. 25. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)*, Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692*, de 11 de agosto de 1971.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. *Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras*. Universidade Federal de Minas Gerais – PROEX: COOPMED Editora, 2007.

CAGLIARI, Luis Carlos. Alfabetização: o duelo dos métodos. In: SILVA, E.T. (Org.). *Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade*. Campinas: Autores Associados, 2007, p. 51 – 113.

CERI-OCDE. *L'innovation dans La formation em cours de service dès enseignants*. Pratique et théorie. Paris: OCDE, 1978.

ENGUITA, Mariano Fernandez. Organização escolar e modelo profissional. In: Ferreira, Naura Syria Carrapeto. (Org.). *Formação Continuada e gestão da educação*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 95-116.

ESTRELA, Maria Tereza. A formação contínua, teoria e prática. In: Ferreira, Naura Syria Carrapeto. (Org.). *Formação Continuada e gestão da educação*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 43-64.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Trad. De Rosisca Darcy de Oliveira, 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática docente*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GHEDIN, Evandro, Reflexão sobre a prática cotidiana – caminho para a formação contínua e para o fortalecimento da escola enquanto espaço coletivo. In: Brasil. Ministério da Educação. Formação continua de professores. *Boletim 13*, p. 24-32, ago. 2005.

GUIMARÃES, Valter Soares. Os saberes dos professores – ponto de partida para a formação contínua. In: Brasil. Ministério da Educação. Formação continua de professores. *Boletim 13*, p. 33-38, ago. 2005.

LADERRIÈRE, Pierre. Note de Synthese - Tendances dans le domaine de la formation des enseignants : la formation en cours de service - Bilan des travaux de l'O.C.D.E. *Revue française de pédagogie*. v. 55, p. 60-66, 1981.

MUGNOL, Marcio. A Educação a Distância no Brasil, Conceitos e Fundamentos. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 9, n. 27, p. 335-349, mai./ago. 2009.

PERRENOUD, Phelippe. *Dez novas competências para ensinar*. Trad. de Patricia Chianot Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SÃO PAULO (CIDADE). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo I*. Secretaria Municipal de Educação, São Paulo: SME/DOT, 2007.