

RESPONSABILIDADES EDUCACIONAIS DOS MUNICÍPIOS E COMPROMISSO DA UNIVERSIDADE COM A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA EM ANDAMENTO

EDUCATIONAL RESPONSIBILITIES OF MUNICIPALITIES AND THE UNIVERSITY'S COMMITMENT TO QUALITY EDUCATION: AN EXPERIMENT IN PROGRESS

Yoshie Ussami Ferrari Leite¹
Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi²
Vanda Moreira Machado Lima³
Camila Aparecida Ortiz⁴
Douglas Gonçalves de Paula⁵
Gabriela Reginato de Souza⁶
Mônica Almeida Cabrera⁷

RESUMO: Este artigo analisa o novo papel dos sistemas municipais de educação, enquanto relata uma pesquisa realizada junto a professores do município de Regente Feijó. Seu objetivo é captar as representações sociais a respeito de escola pública e de seu aluno. A pesquisa representa continuação e aprofundamento qualitativo de survey, realizado junto a 533 professores de 10 municípios das regionais da UNDIME de Presidente Prudente e Presidente Epitácio. O instrumento de pesquisa utilizado envolve questões abertas e fechadas, bem como a utilização do software EVOC e a análise de conteúdo para a categorização dos dados coletados. Constatou-se que os professores, não raro, enfrentam dificuldades para lidar com a clientela real da escola, o que suscita a urgência de um trabalho específico de formação nesse âmbito relacional. Em decorrência, busca-se, através desta pesquisa, levantar as necessidades formativas dos professores, visando a construir, junto aos municípios, processos de formação contínua adequados à consolidação de suas redes na perspectiva de uma educação de qualidade. Procura-se, dessa forma, criar uma parceria, que efetive o compromisso social da universidade para fornecer aos municípios condições de cumprir produtivamente suas novas funções como sistema educacional.

¹ Doutora em Educação; Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP. E-mail: yoshie@fct.unesp.br

² Doutor em Educação; Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP. E-mail: digiorgi@ig.com.br

³ Doutora em Educação; Professora da Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP. E-mail: moreiravanda@ig.com.br

⁴ Aluna do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciência e Tecnologia-UNESP. Bolsista Núcleo de Ensino. E-mail: milah_ortiz@hotmail.com

⁵ Aluno do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciência e Tecnologia-UNESP. Bolsista Núcleo de Ensino. E-mail: doug_paula@hotmail.com

⁶ Aluna do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciência e Tecnologia-UNESP. Bolsista Núcleo de Ensino. E-mail: gabrielareginato@hotmail.com

⁷ Aluna do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciência e Tecnologia-UNESP. Bolsista Núcleo de Ensino. E-mail: monicacabrera@hotmail.com

PALAVRAS-CHAVE: escola pública; necessidades formativas; representações sociais; aluno; formação contínua.

ABSTRACT: This article examines the changing role of local systems of education, while reporting a survey of teachers in the municipality of Regente Feijo. Its goal is to capture the social representations about public school and pupil. The research represents a continuation and deepening of qualitative survey conducted with 533 teachers from 10 cities of regional UNDIME Presidente Prudente and Presidente Epitácio. The survey instrument used involves open and closed questions as well as the use of software EVOC and content analysis to categorize the data collected. It was found that teachers often encounter difficulties in dealing with the real customers of the school, which raises the urgency for a specific job training in this relational context. Hence, we seek, through this research, raise the educational needs of teachers, aiming to build, with municipalities, continuing training activities appropriate to consolidate their networks in terms of a quality education. We want, thus, to create a partnership that makes effective the social commitment of the university to provide subsidies to municipalities in order to enable them to fulfill productively their new roles as educational system.

KEY-WORDS: public school; educational needs; social representations; student; in-the-job-training.

INTRODUÇÃO

O momento atual da Educação brasileira traduz para seus profissionais duplo desafio: garantir o processo de democratização e aperfeiçoar a qualidade. Para enfrentá-lo com coerência, é essencial reconhecer que não existe educação de qualidade sem docente de qualidade. Em conseqüência, é necessário pensar um novo paradigma na formação dos professores que os torne capazes de assumir o importante papel na dinâmica das necessárias transformações educacionais.

Um professor bem formado, com condições de trabalho adequadas e motivado por meio de um processo de formação contínua, que lhe forneça elementos para a constante melhoria de sua prática, representa o elemento mais importante para a educação de qualidade.

Nesse sentido, os programas de formação contínua podem contribuir para proporcionar aos professores uma formação *em serviço*, que lhe possibilite repensar suas práticas, a fim de que a formação cidadã dos alunos seja contemplada de maneira eficaz.

Sobre o conceito de formação contínua, as pesquisas têm apontado que estes processos formativos devem se amparar nas necessidades dos professores, a partir de seu local de trabalho, tendo em vista que a eficácia das ações formativas mantém uma relação intrínseca e singular com a análise de necessidades (RODRIGUES; ESTEVES, 1993). Além disso, elas devem superar a dicotomia “teoria e prática”, sua desarticulação com a realidade do professor e o caráter pontual e assistemático daquelas anteriores, que ocorriam na forma de “treinamento”, “capacitação” e “reciclagem”.

Nessa perspectiva, 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.

Entendemos a formação contínua como um processo constante do aprender a profissão de professor, não como resultado de um processo cumulativo de informação, mas como um processo de seleção, organização e interpretação da informação. Ser professor significa estar sempre se construindo, num processo que tem início, mas não tem fim. A formação contínua deve ser pensada como inerente ao espaço e ao tempo de formação profissional, num quadro de desenvolvimento profissional, que pressupõe a articulação entre a inicial e a contínua, numa perspectiva de evolução, que favoreça a superação da tradicional justaposição entre os dois processos formativos, como afirma Marcelo García (1995). É

importante assegurar o desenvolvimento profissional como parte de uma política pública de formação contínua para toda a vida profissional do professor, articulada a outros aspectos, como características pessoais, contexto e condições de trabalho, além da necessária valorização profissional, expressa em remuneração digna e reconhecimento social.

O ensino só pode responder aos desafios atuais, se o professor for efetivamente um profissional crítico-reflexivo (CONTRERAS, 2002), superando o modelo da racionalidade técnica. Segundo Contreras (2002), é necessário resgatar a base reflexiva da atuação profissional com o objetivo de entender a forma com que realmente se abordam as situações problemáticas da prática. Assim, o professor terá mais condições de compreender o contexto social no qual ocorre o processo de ensino/aprendizagem, porque nele, afinal, mesclam-se diferentes interesses e valores. Identificá-los e dimensioná-los significa abrir caminhos para examinar criticamente a natureza e o processo da educação instalado no país.

Esta pesquisa insere-se na perspectiva de valorização da instância municipal, que deve ser objeto de consideração da investigação educacional, em razão do relevante papel que essa instância tem desempenhado, a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de 1996, na política educacional.

Com a Emenda Constitucional nº 14/96 e a Lei 9.424/96, que dispõem sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), ampliou-se o processo de municipalização do ensino. Quando se compara o censo de 1996 ao de 2006, emerge nitidamente o aumento das matrículas nas escolas municipais de ensino fundamental. Em 1996, de todas as matrículas desse nível de ensino no Brasil, apenas 32,96% eram municipais. Em 2006, o índice sobe para 53,98%. Em relação à Região Sudeste e ao Estado de São Paulo, os dados evidenciam o aumento do processo de municipalização (LIMA, 2007).

A relevância da pesquisa está também fundamentada na Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). O parágrafo único do artigo 40 estabelece que os municípios devem implantar planos de carreira que contemplem a “capacitação profissional especialmente voltada à formação continuada com vistas na melhoria da qualidade de ensino”. Isso posto, os municípios dispõem de recursos e têm autonomia para gerir sua utilização e para planejar a formação contínua de seus professores visando a aprimorar o ensino fundamental.

A LDB

[...] cria os sistemas municipais, autônomos e independentes de acordo com a competência e abrangência definidas na lei; atribui aos municípios a responsabilidade pela organização desses sistemas e lhes abre a possibilidade de um regime de parceria com o Estado ou de composição, com ele, de um sistema único. Estabelece ainda a necessidade de os sistemas atuarem em regime de colaboração e obriga o município a se dedicar, prioritariamente, ao Ensino Fundamental, só estendendo sua atuação para outros níveis quando esta demanda estiver plenamente atendida. (CARBONARI, 2004, p. 217).

As novas determinações legais significaram um problema para os municípios, visto que “estavam habituados a gerenciar uma rede de pré-escolas e a utilizar os excedentes da verba em educação com merenda, construção de quadras esportivas e transporte de alunos de todos os níveis, inclusive universitários” (MARTINS, 2004, p. 164). Outra dificuldade refere-se às enormes desigualdades regionais, no que concerne a tamanho, formas de atendimento, desempenho, capacidade fiscal e recursos humanos que cada município brasileiro possui.

A aquisição de “sistemas de ensino” privados, com a compra de apostilas, atinge 150 dos 529 municípios paulistas com menos de 50.000 habitantes (ADRIÃO et al., 2009), fato que comprova o despreparo dos pequenos municípios para organizar seus sistemas de ensino. Fortalecê-los nessa tarefa, da qual a formação contínua de professores é uma das dimensões fundamentais, adquire, assim, o caráter também de ação em defesa do ensino público.

O conhecimento da realidade dos sistemas municipais de educação – e de seus professores – significa uma exigência que se coloca de forma premente, uma vez que esse conhecimento é pressuposto para qualquer intervenção qualificada a eles direcionada. Este é um dos maiores desafios, quando se pretende a melhoria da educação oferecida à população, que hoje conquistou a escola.

Partindo desses pressupostos, reconhece-se a necessidade de oferecer subsídios aos municípios para que elaborem políticas de formação contínua adequadas às necessidades formativas dos professores de suas respectivas redes de ensino, por meio de políticas educacionais, que priorizem a formação do professor crítico-reflexivo, capaz de construir e reconhecer sua identidade, nos domínios profissional, político e social, e, ao mesmo tempo, comprometer-se com a transformação da realidade.

Para cumprir essa ampla tarefa, os programas de formação contínua podem contribuir no sentido de repensar os saberes da profissão docente, tanto no que se refere aos

"saberes a serem ensinados" quanto ao "saber ensinar", os quais, em função de seu caráter social e temporal, modificam-se durante o decorrer do tempo e em relação às mudanças sociais que têm ocorrido (TARDIF, 2002).

Portanto, daí decorre também a necessidade de se repensar a formação dos professores, considerando os saberes que possuem, assim como a realidade específica em que exercem o seu trabalho, de forma que haja uma articulação entre os conhecimentos acadêmicos e os saberes docentes desenvolvidos nas práticas cotidianas da sala de aula e da escola.

A pesquisa relatada neste artigo busca compreender como os professores entendem o aluno, a escola pública e, conseqüentemente, o seu próprio papel. Ela representa um aprofundamento qualitativo de *survey* realizado anteriormente (FURKOTTER, et al., 2010), em que foram levantados o perfil e as necessidades formativas de 533 professores de 10 cidades da região. Tendo em vista o caráter de aprofundamento da presente pesquisa, ela se concentrou em apenas um município, Regente Feijó.

A forma como compreendemos o mundo determina, em grande parte, nossa ação nele. Assim, a forma como os professores entendem a escola e o aluno desempenha não só papel central para entender a sua ação, como tem função essencial para que programas de formação contínua possam ressignificar essas concepções, sem o que a prática do professor não se modificará.

O nosso problema de pesquisa aqui é: como os professores pensam o aluno e a escola pública, em relação à própria ação? Com essas significações, pretendemos ter uma base sólida para a implantação de programas de formação contínua, que, efetivamente, possam contribuir para uma melhoria real da prática do professor.

Cabe ressaltar que esta pesquisa e as ações de formação a ela associadas guardam plena coerência com o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Professores do Magistério da Educação Básica.

Como exemplos dessa coerência, podemos apontar o inciso XI do artigo 2º do Decreto, que estabelece “a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente”; ou o inciso I do artigo 5º que menciona a necessidade de contemplar o “diagnóstico e identificação das necessidades de formação de profissionais do magistério e da capacidade de atendimento das instituições públicas de educação superior envolvidas”; o inciso I do parágrafo 1º do artigo 10 que menciona “a

articulação entre as instituições de educação superior e os sistemas e redes de educação básica”; ou ainda o inciso V do artigo 11 que fala de “pesquisas destinadas ao mapeamento, aprofundamento e consolidação de estudos sobre perfil, demanda e processos de formação de profissionais do magistério”.

Como fica claro no decreto, em decorrência das novas responsabilidades dos municípios com a educação e de suas dificuldades para efetivá-las na perspectiva da qualidade hoje requerida, é absolutamente essencial que a Universidade – muito especialmente a Universidade Pública – esteja presente junto aos municípios, trabalhando para o aperfeiçoamento da qualidade da educação oferecida à população da escola pública.

Embora o compromisso da Universidade possa se desdobrar em diversos tipos de ações, aquele que nos parece mais pertinente é a ação da Universidade na direção do desenvolvimento profissional dos professores das redes municipais, cujas dimensões mais significativas se localizam na formação contínua e nas suas condições de trabalho.

Quanto à formação contínua, sabe-se que deve se basear na unidade teoria-prática, porém, evitando a teorização desvinculada da prática e a tentação de se trabalharem, apenas, receitas práticas, sem fundamento teórico. Para que essa unidade possa se efetivar nos processos formativos, é preciso partir das necessidades formativas dos professores.

Semelhante perspectiva norteia a experiência em andamento e a pesquisa aqui descrita.

Particularmente importante é a forma como o professor enxerga a escola onde ele trabalha e seu aluno. Mais ainda, como avalia seu papel nessa escola frente a esse aluno real.

Pesquisas demonstram que a visão e a postura do professor a esse respeito determinam, em grande parte, a eficácia de sua prática e o sucesso (ou não) de seus alunos. Com esse fundamento, as representações dos professores nesse âmbito funcionam como foco central de preocupação nesta pesquisa.

Também no que se refere às condições de trabalho docente, a presença da Universidade pode representar papel relevante. A conscientização dos gestores municipais na direção de garantir a melhoria dessas condições significa um desafio que a Universidade pode e deve assumir como um dos seus papéis no exercício da parceria com os municípios. Idêntico valor tem a reflexão junto aos próprios professores, para que eles, progressivamente, percebam mais claramente a necessidade de se responsabilizar coletivamente pela melhoria da

qualidade da educação do município, assumam mais firmemente seus deveres e, ao mesmo tempo, reivindiquem mais ativamente seus direitos.

Uma questão amplamente discutida pela literatura educacional, a chamada profecia autorrealizadora (ROSENTHAL; JACOBSON, 1981), evidencia ainda mais a relevância desta análise. Os dados recolhidos em pesquisas apontam que os professores que têm uma visão negativa de seus alunos acabam por contribuir para o seu fracasso. É preciso, portanto, saber identificá-la naquele contexto, e, em caso afirmativo, elaborar estratégias para atuar sobre ela, em programa de formação contínua, para modificá-la. Não se pode negar que o contrário é verdadeiro: a visão positiva dos professores contribui para o sucesso de seus alunos.

A metodologia de pesquisa empírica valeu-se do questionário, cuja elaboração e coleta contaram com trabalho coletivo de alunos da graduação, coordenação do projeto, professores colaboradores e Secretário Municipal da Educação de Regente Feijó.

Os dados coletados no questionário forneceram conhecimentos referentes ao:

- perfil dos professores, recolhendo aspectos como: sexo, idade, dados da formação; tempo de experiência no magistério, dentre outros;
- opinião dos professores sobre a Escola Pública e o Aluno, coletados através do registro das quatro primeiras palavras que viessem a sua mente com relação à “visão de escola ideal e de escola real” e à “visão de aluno ideal e de aluno real”. Esse aspecto envolveu, também, questões sobre a escola pública e o aluno com os quais o professor imaginava que trabalharia, como também sua atual visão como docente, além de questões de verdadeiro e falso.

O questionário foi aplicado junto a 33 professores dos anos iniciais do ensino fundamental em quatro¹ escolas do município de Regente Feijó/SP, durante as reuniões de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Vale ressaltar que o número de professores que participaram da pesquisa, não representa o total dos que lecionam na rede municipal de Regente Feijó, tendo em vista que alguns não estavam presentes no dia da aplicação do questionário.

As questões referentes ao perfil foram analisadas a partir do programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), enquanto os dados sobre a escola pública e o aluno recorreram ao software EVOC. As questões abertas foram tabuladas e analisadas pelo método de análise de conteúdo.

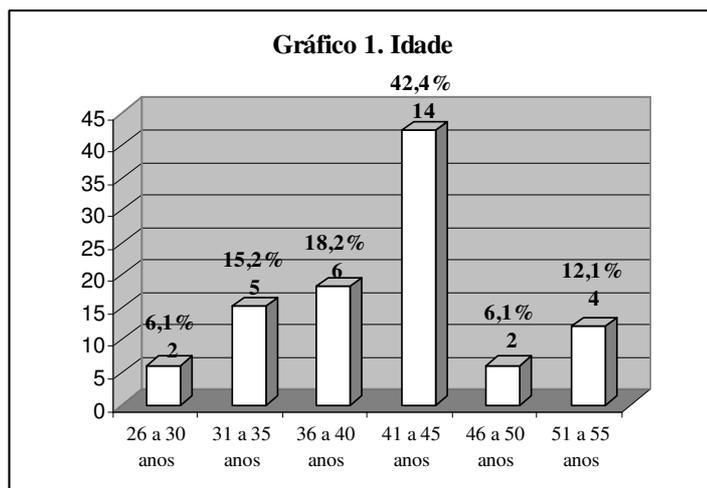
PERFIL DOS PROFESSORES PESQUISADOS

Tornar-se professor faz parte de um processo que inclui mais do que formação acadêmica, porque envolve, também, outros componentes, como: sexo, idade, estado civil, tempo de experiência na docência, nível de ensino em que atua.

Em relação ao sexo, constatamos que 100% dos professores pesquisados pertencem ao sexo feminino. Segundo Almeida (1999, p. 24-25), o processo de feminilização do magistério ocorreu no final do século XIX, “principalmente por ser uma das poucas profissões aberta às mulheres e também por oferecer salários iguais aos pagos aos homens. Como resultado da combinação desses, ocorreu uma desvalorização relativa da profissão docente”. Tal conceito revela uma associação “entre escola e maternidade, que leva a uma concepção do processo educativo da escola como continuidade do iniciado no lar, sempre sob a orientação e/ou a coordenação de mulheres” (UNESCO, 2004, p. 45). Por outro lado, ele não se refere apenas à participação maciça das mulheres nos quadros docentes, mas também à idéia de adequação do magistério às características associadas tradicionalmente ao feminino, como o cuidado, o carinho, o instinto maternal, além do fato de conciliar as tarefas domésticas com as atribuições da docência (UNESCO, 2004). Conforme os Referenciais para Formação de Professores,

A feminilização da função, ao invés de representar de fato uma conquista profissional das mulheres, tem se convertido num símbolo de desvalorização social. O imaginário social foi cristalizando uma representação de trabalho docente destinado a crianças, cujos requisitos são muito mais a sensibilidade e a paciência do que o estudo e preparo profissional. Em tese, as mulheres seriam mais afeitas a essas “virtudes” e, portanto, a elas caberia muito bem a função de professoras polivalentes. [...]. Além disso, ao menos teoricamente, por tratar-se de um trabalho de jornada parcial e tipicamente feminino, o salário é tido como “complementar” ao dos pais ou ao dos maridos. Assim, o magistério acaba sendo considerado uma função *para mulheres que trabalham meio período* (BRASIL, 2002, p. 31-32).

No âmbito da idade, a pesquisa apontou que 75,7 % dos professores pesquisados, concentram-se na faixa etária dos 31 aos 45 anos (Gráfico 1). De acordo com os dados coletados, a faixa etária dos professores varia entre 29 e 53 anos de idade, incluídos na primeira e na última faixa apresentadas no Gráfico 1.



Quanto à formação acadêmica, 90,9% cursaram o magistério no Ensino Médio, restando apenas 9,1% que não o frequentaram. Em relação à formação em nível superior, 97% deles detêm curso de ensino superior concluído. Somente 3% não possuem essa formação.

Quando os indagamos sobre o curso de nível superior que frequentaram, constatamos que 87,9% são graduados em Pedagogia; 6,1% em Letras e 3%, em Estudos Sociais, com Habilitação em História. As informações recolhidas precisam que, embora alguns professores não possuam formação em Pedagogia, cursaram o magistério em nível médio e, portanto, conforme estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 estão habilitados para atuar como professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em relação à instituição de ensino superior frequentada por esses professores, nota-se que a maioria (57,5%) se formou na UNESP. Demonstra-se, também, a presença de instituições de ensino superior privadas, com 30,3% oriundos da UNOESTE; 3,0%, da UNIESP; 3,0%, da Fundação Santo André e 3,0%, da UNIABC.

A respeito da variável “ano de conclusão” do curso de Ensino Superior, foram obtidos os dados apresentados na Tabela 1 a seguir:

Tabela 1. Ano de conclusão do curso de ensino Superior

Ano	Frequência	Percentual (%)
1996	2	6,1
1998	2	6,1
2000	2	6,1
2001	1	3,0
2002	3	9,1
2003	8	24,2
2004	3	9,1
2005	11	33,3
Em branco	1	3,0
TOTAL	33	100,0

Fonte: Pesquisa realizada

Nota-se que 75,7% dos professores pesquisados concluíram o curso de licenciatura entre os anos de 2002 a 2005. A tradução desse dado pode representar um reflexo da política atual que passa a demandar, a partir da LDB/96, a formação de professores em nível superior.

Para analisar o tempo de trabalho dos professores pesquisados na rede municipal de Regente Feijó, apresentamos a Tabela 2.

Tabela 2. Tempo de trabalho do professor

Tempo de atuação docente	Frequência	Percentual(%)
1 a 5 anos	1	3,0
6 a 10 anos	8	24,2
11 a 15 anos	10	30,3
16 a 20 anos	7	21,2
21 a 25 anos	6	18,2
26 a 30 anos	1	3,0
TOTAL	33	100,0

Fonte: Pesquisa realizada

Nesse campo, fica evidente que 93,9% possuem de 6 a 25 anos de trabalho como professor, enquanto apenas 3,0% deles experimentam o início de carreira, isto é, têm entre 1 e 5 anos de experiência no magistério. Da mesma forma, tão somente 3% dos professores localizam-se no final da carreira, com tempo de trabalho entre 26 e 30 anos.

Gonçalves (1992 apud SILVA 2000, p. 39) classifica cinco fases da carreira docente, as quais têm como principal característica o tempo de trabalho como professor:

O início: (1 a 4 anos de trabalho) caracteriza-se por sentimentos que variam entre a “sobrevivência” e a “descoberta”, correlacionando-se os percursos com maior ou menor dificuldade profissional sentida.

A fase da estabilidade: (5; 7 ou 10 anos de trabalho) em que estão presentes a autoconfiança, a satisfação profissional e o gosto pelo ensino.

A fase da divergência: (8 a 15 anos de experiência) período em que os sentimentos profissionais divergem de forma positiva ou negativa, de acordo com os percursos vividos. Se houve divergência positiva, há investimento e valorização profissional. Caso contrário, sobrevêm cansaço, saturação, ou outras dificuldades.

A fase da serenidade: (15, 20 ou 25 anos de experiência) caracterizada pelo “distanciamento afetivo, calma, capacidade de reflexão e satisfação pessoal” (GONÇALVES, 1992 *apud* SILVA, 2000 p. 39-40).

A fase da renovação do interesse ou desencanto: (25 a 40 anos de trabalho) última fase da carreira docente, pode apresentar a renovação do interesse pelos alunos e pela escola, ou, cansaço, saturação e desejo da aposentadoria (GONÇALVES 1992 *apud* SILVA, 2000).

No contexto da pesquisa, levando em consideração a classificação da carreira docente anteriormente citada, podemos constatar a presença predominante das fases: serenidade (39,4%), divergência (30,3%) e estabilidade (24,2%).

Quanto ao tempo de atuação na escola pública municipal, constatou-se que 69,7% nela trabalham há entre 8 e 15 anos e 15,2%, entre 4 e 7 anos. Existem ainda 6,1% com 16 a 19 anos; 6,1%, com 20 e 23 anos e apenas 3% dos docentes atingem de 0 a 3 anos de experiência de trabalho na escola pública municipal. Relacionando essas informações com o que foi apresentado anteriormente, foi possível concluirmos que a maioria dos professores tem trabalhado praticamente ao longo de toda a sua carreira profissional na escola pública municipal.

Com relação à jornada de trabalho, os dados confirmam que 76% dos professores pesquisados trabalham apenas em uma escola, enquanto 24% afirmaram trabalhar também em outra escola.

Essa característica representa um dado relevante, no momento em que se reflete sobre as condições de trabalho dos professores pesquisados, visto que segundo Almeida (1999, p. 14) “o desgaste físico e psíquico imposto pela sobrecarga de trabalho” aos professores é um dos fatores que provoca o mal-estar docente e impossibilita a qualidade do trabalho do professor. Nesse sentido, constatamos que, no momento da realização do estudo, a maioria dos professores pesquisados usufruem de melhores condições de trabalho, já que

exercem a profissão em apenas uma escola, o que também lhes oferece amplas possibilidades de realizar a reflexão coletiva sobre o seu trabalho.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO À ESCOLA PÚBLICA

Antes de tratarmos especificamente das representações sociais dos professores da rede municipal de ensino de Regente Feijó sobre a escola pública e sobre os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, é necessário esclarecer alguns pontos relacionados à teoria das representações sociais, bem como precisar a importância dessas idéias para a justa compreensão da relação professor-aluno e para uma atuação docente que propicie melhores condições de sucesso aos seus alunos.

Para Jodelet (2001), as representações sociais surgem da necessidade de o ser humano se adaptar ao mundo que o cerca, de saber como se comportar, de dominá-lo física ou intelectualmente e também de identificar e resolver os problemas que se apresentam. As representações sociais podem ser definidas como

[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico. Entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este [...] (JODELET, 2001, p. 22).

Ainda para essa autora, uma das características das representações sociais é o fato de que elas orientam e organizam as atitudes dos sujeitos e as comunicações sociais que estes estabelecem. Assim, as representações não se reduzem a uma forma de pensamento compartilhada socialmente, mas também resultam em determinadas atitudes por parte dos sujeitos de acordo com o seu conteúdo. Representar ou se representar corresponde a um ato de pensamento pelo qual um sujeito se reporta a um objeto. Este pode ser tanto uma pessoa, quanto uma coisa, um acontecimento material, psíquico ou social, um fenômeno natural, uma ideia, uma teoria, etc. Também pode ser tanto real quanto imaginário ou mítico, mas é sempre necessário, visto que não há representação sem objeto.

Se pensarmos na escola pública e em seus respectivos alunos como objetos das representações sociais dos professores, podemos inferir que a forma como estes profissionais representam ambos os objetos resultará em determinadas atitudes, mais ou menos, favoráveis em relação a eles.

Ainda no que se refere à entrada dos alunos das classes populares na escola pública, podemos nos reportar ao trecho em que Jodelet (2001, p. 35) afirma

[...] quando a novidade é incontornável, à ação de evitá-la segue-se um trabalho de ancoragem, com o objetivo de torná-la familiar e transformá-la para integrá-la no universo de pensamento preexistente. Este é um trabalho que corresponde a uma função cognitiva essencial da representação e capaz também de se referir a todo elemento estranho ou desconhecido no ambiente social ou ideal.

Ao tratar das representações sociais, Abric (2001) afirma que uma representação é constituída de um conjunto de informações, de crenças, de opiniões e de atitudes a propósito de um dado objeto social.

Para a investigação das representações sociais dos docentes sobre a escola pública, utilizou-se o método de evocação de palavras e perguntas abertas, cuja aplicação consistiu no registro de ideias a partir de certas palavras indutoras, porque sua espontaneidade possibilita chegar mais facilmente aos elementos que constituem o núcleo central e o sistema periférico das representações sociais dos professores.

As palavras evocadas sobre o tema indutor “**escola ideal**” apresentaram-se como elementos que compõem o núcleo central da palavra APRENDIZAGEM. Percebe-se que a representação que os professores têm de escola ideal está ligada à função de Ensino/Aprendizagem. A representação social apresenta, em seu sistema intermediário, o elemento ESTRUTURA FÍSICA DA ESCOLA, citada pelos professores como: quadra coberta, espaço adequado e laboratório. Em seu sistema periférico os elementos encontrados foram: COMPROMISSO, PROFESSOR, AMOR, DISCIPLINA, EQUIPE, RESPONSABILIDADE.

Define-se o núcleo central como o elemento que possui maior estabilidade na representação, ou seja, aquele que possibilita sua permanência em contextos móveis e evolutivos. Neste sentido, ele é o elemento da representação que mais vai resistir à mudança. De fato, toda modificação do núcleo central provoca uma transformação completa da representação (ABRIC, 2001).

Ainda segundo esse autor, os elementos periféricos são aqueles que se organizam em torno do núcleo central. Eles constituem o essencial do conteúdo da representação e possuem três funções básicas:

- Função de concretização, porque permitem a formulação da representação em termos concretos, imediatamente compreensíveis e transmissíveis.

- Função de regulação, já que têm um papel essencial na adaptação da representação às evoluções do contexto. Face à estabilidade do núcleo central, os elementos periféricos constituem o aspecto móvel e evolutivo da representação.

- Função de defesa, em razão da qual o sistema periférico funciona como o sistema de defesa da representação. A transformação de uma representação opera-se, na maior parte dos casos, através da transformação de seus elementos periféricos.

Na representação dos professores, quando apresentado o tema indutor “**escola real**”, emerge como núcleo central a palavra INDISCIPLINA. Podemos constatar que os professores consideram a indisciplina discente um fator determinante da escola pública de hoje que atrapalha seu desempenho profissional. Esta Representação Social contém em seu sistema intermediário o elemento DESINTERESSE e, em seu sistema periférico, elementos como: DESVALORIZADA e FAMÍLIA (referente aos pais ausentes, descompromissados e despreocupados).

Portanto, configura-se uma representação bastante pessimista sobre a escola pública real, que não condiz com sua importância no momento educacional contemporâneo, quando ela é responsável pela inclusão e pelo desenvolvimento de todas as crianças, que, recentemente, ultrapassaram as portas das escolas brasileiras.

Um dos mitos em relação aos alunos da escola pública apontados por Patto (1985) referem-se às suas famílias, incapazes de lhes oferecer atenção, afeto e apoio mínimo para que sejam bem-sucedidos na escola. Nesse campo de significado, a autora afirma que não se devem escamotear as dificuldades econômicas pelas quais essas famílias passam e a influência que elas podem ter sobre a estruturação familiar, porém

[...] não viver numa família organizada de acordo com os padrões tradicionais não significa que se está vivendo numa família desorganizada. São muitas as formas de estruturar um grupo familiar: é preciso questionar a afirmação de que somente uma delas é válida (PATTO, 1985, p. 44).

O fato de a análise da representação social dos professores demonstrar visível preconceito em relação não só aos alunos, mas também às suas famílias, chama a atenção para a importância e a necessidade de a organização escolar permitir e valorizar a participação das famílias nos assuntos que envolvem a educação de seus filhos possibilitando, assim, que os professores se aproximem mais dos pais de seus alunos.

Solicitamos, em questões abertas, que os professores emitissem uma opinião sobre o que pensavam a respeito da escola pública durante o curso de formação inicial e outra, depois que passaram a exercer a função de docente.

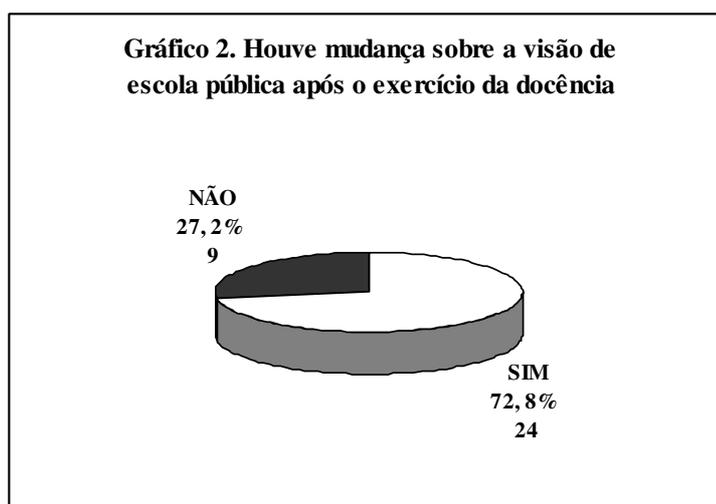
Os 33 professores expressaram-se em um total de 57 respostas para significar a ideia que tinham da escola pública, enquanto freqüentavam os cursos de licenciatura.

Um contingente de 21,1% das respostas docentes (12 professores) descreveu: “uma escola com alunos preocupados, comprometidos, inteligentes, motivados, interessados e com vontade de aprender, que valorizassem a aprendizagem”.

Outro total de 15,8% das respostas dos professores (9 professores) enfatizou: “Uma escola em que família, professores, equipe gestora e funcionários fossem unidos, trabalhando em equipe, em parceria, todos preocupados com a aprendizagem”.

Outros 12,3% dos docentes (7 professores) apontaram: “Uma escola com família/pais comprometidos, presentes, responsáveis, participantes; preparada para receber os alunos”. Ainda 10,5% das respostas (6 professores) anunciaram: “Uma escola com ensino de qualidade, com espaço de troca de saberes”, dentre outras.

O gráfico que segue esclarece que a prática na escola real transformou essa imagem.



Portanto, 72,8% dos docentes (24 professores) mudaram de opinião sobre a escola pública, depois que ingressaram no magistério. Seu conjunto engloba 32 justificativas do motivo da mudança, as quais foram organizadas em 15 categorias.

Eles justificaram a mudança em virtude da “falta de apoio, compromisso, presença e interesse dos pais e familiares, acreditando ser a escola um depósito de crianças”. Essa justificativa comparece em primeiro lugar, com 19% das opiniões (6 professores).

Em segundo lugar, com 15,6% das respostas, 5 emissores mudaram de opinião, “Porque os alunos não têm interesse, não têm compromisso, não têm vontade de aprender, não valorizam o estudo, são indisciplinados. Outros 5,15,6%, argumentaram que a mudança ocorreu “Porque há pouca ou não há união, parceria, harmonia”.

Três docentes (9,4%) apontaram que a mudança de opinião se deu “Porque o professor, além de ensinar tem que educar, tem que oferecer assistência afetiva e material”. Dois docentes (3%) disseram que a mudança se deu “porque são muitos os desafios enfrentados todos os dias com a aprendizagem” e /ou “preparação da equipe para lidar com os problemas que a sociedade joga na escola”, dentre outras.

Por conseguinte, ocorre uma significativa alteração da imagem ideal da escola elaborada durante o curso de formação inicial, quando o professor exerce a prática docente na instituição real.

Quadro 1. Comparativo entre “Escola ideal” e “Escola real”.

Ordem	Escola Ideal	Ordem	Escola Real
1°	Escola com alunos interessados, compromissados.	1°	Falta apoio da família.
2°	Escola com família, professores, gestores, funcionários trabalhando em equipe.	2°	Os alunos não têm interesse, compromisso.
3°	Escola com família comprometida.	3°	Há pouca ou não há união, parceria, harmonia.

Analisando o quadro acima, fica evidente que os professores tinham uma visão de escola pública que não condiz inteiramente com a realidade do espaço em que exercem sua profissão, visto que idealizam uma escola em que tudo funciona com extrema perfeição: os alunos demonstram apenas qualidades, a equipe trabalha sempre unida e os pais estão presentes na vida escolar de seus filhos.

Na verdade, a “escola ideal” perdeu o foco, porque foi projetada a partir de um objeto falso, inexistente, já que essa instituição perfeita jamais existiu.

É urgente superar essa visão idealizada de escola, incorporada pelos professores, a fim de que os docentes tenham consciência do contexto real de seu trabalho.

Suas características novas e seus alunos novos apresentam desafios, cuja ultrapassagem depende, em grande parte, de um trabalho de qualidade a fim de provocar mudanças.

Importante registrar ainda que, conforme os dados do Gráfico, 2, 28% dos docentes (9 professores) afirmaram que as suas opiniões sobre a escola pública não mudaram depois que iniciaram sua carreira como professor, expressando 9 justificativas agrupadas em 5 categorias. Dois profissionais (22,2% das respostas) mantiveram a opinião: “Porque acredita(m) ser a escola um ambiente atrativo, um espaço de formação e de troca de saberes”. Da mesma forma, outros 22,2% confirmaram a manutenção da imagem, “Porque mesmo com o passar do tempo a escola continua a mesma tendo que haver muitas mudanças para um atendimento das exigências”, dentre outras.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES SOBRE ALUNOS DAS ESCOLAS PÚBLICAS

A pesquisa também procurou conhecer as representações sociais dos professores sobre o aluno ideal e aquele real da escola pública.

Com relação às palavras evocadas sobre a representação social referente ao “**aluno Ideal**”, os elementos que compõem o núcleo central estão relacionados com uma imagem de um aluno INTERESSADO e PARTICIPATIVO. Essa representação social contém em seu sistema intermediário o elemento EDUCADO e, no periférico, significados como: ATENCIOSO, COMPROMETIDO, DISCIPLINADO, MOTIVADO, RESPONSÁVEL, CRIATIVO, RESPEITADOR.

No espaço das representações sociais de “**aluno real**” da atual escola pública, o núcleo central é composto pela palavra INDISCIPLINADO. Os significados DESMOTIVADO, IRRESPONSÁVEL, CARENTE e DESINTERESSADO compõem o sistema intermediário.

Quando se confrontam as representações do aluno “ideal” ao “real”, emerge uma contradição. Essa constatação ajuda a explicar parte das dificuldades dos docentes em lidar com os atuais alunos, já que as representações sociais reais se demonstraram muito negativas, quando são cotejadas com as ideais.

O fracasso escolar e as desigualdades sociais face à escola são considerados por Gilly (2001) como os temas que melhor revelam os aspectos centrais das representações que sustentam os diferentes discursos a seu respeito. Em consequência, “a construção representativa é utilizada para legitimar o funcionamento não-igualitário da escola, sem que

sejam questionados o sistema e a ideologia igualitária” (GILLY, 2001, p. 2). Mais uma vez, estamos diante do fato de que as representações sociais determinam ações dos sujeitos. Quando transportamos esse fato para a educação, significa dizer que os professores tratarão de forma menos favorável determinados alunos, caso tiverem representações sociais negativas em relação a eles.

Como aponta Rosenthal e Jacobson (1981), no fenômeno denominado “profecia autorrealizadora”, a baixa expectativa dos professores influencia diretamente no desempenho acadêmico dos alunos. Segundo essa teoria, as pessoas se comportam de acordo com o que se espera delas. Ou seja, nesse caso, a baixa expectativa por parte dos docentes pode conduzir os alunos da escola pública ao fracasso escolar.

Gilly (2001) pondera que diversos autores chamam a atenção para o fato de que as diferentes representações do professor podem contribuir fortemente para explicar as diferenças de resultados. Dessa forma,

A expectativa pessimista, decorrente de uma representação desfavorável das famílias de meio desfavorecido, de sua relação com a escola e das atitudes escolares de suas crianças, poderiam estar na origem de atitudes e comportamentos relacionais do pedagogo, em grande parte responsáveis pelos maus resultados esperados. A explicação proposta é a do “Efeito Pigmalião” (ROSENTHAL e JACOBSON, 1968 apud GILLY, 2001, p. 13).

Porém, apesar de reconhecermos a importância crucial das expectativas e representações positivas dos professores para o bom desempenho dos alunos da escola pública, concordamos com Gilly (2001), quando avalia que é preciso ter prudência para se considerar esse modo de explicação e, ao mesmo tempo, critica o modelo de implicação causal que caracteriza a profecia autorrealizadora, já que,

As diferenças sociais têm muitos efeitos sobre a maneira como o professor apreende e explica para si os problemas dos alunos. Mas, além do fato de que essas diferenças não são sempre desfavoráveis às crianças dos meios mais pobres (GILLY; FARIOLI, 1976), o tratamento que lhes é dado pelo professor depende de todo um conjunto de condições e deve ser considerado de modo mais nuançado e complexo do que sugere o modelo linear do efeito Pigmalião (GILLY, 2001, p. 13).

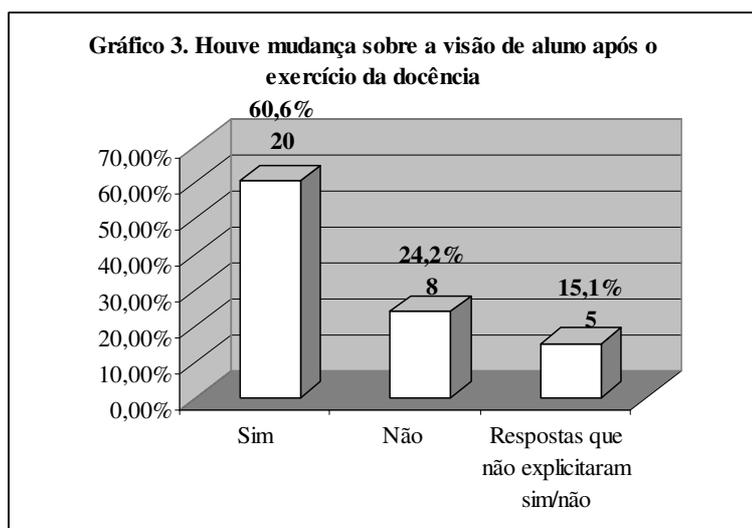
Reconhecemos que as baixas expectativas dos professores em relação aos alunos da escola pública podem se configurar como um obstáculo a mais para a realização de seus trabalhos, sendo necessário, portanto, que os cursos de formação de professores abordem o tema, abrindo espaço para a construção de representações sociais positivas em relação aos alunos.

Também solicitamos aos professores, através de questões abertas, que emitissem, em primeiro lugar, as opiniões que tinham sobre o aluno durante o curso de formação inicial. Em um segundo momento, deveriam expressar aquela imagem que passaram a ter após sua entrada no magistério. Os dados coletados confirmaram as representações sociais coletadas pelo EVOC.

Os professores emitiram 77 respostas para a questão “Durante seu curso de formação de professor, como você imaginou o aluno com o qual trabalharia?”, as quais foram agrupadas em 27 categorias.

Um total de 26 docentes afirmou que o aluno ideal poderia ser caracterizado como “Aluno comprometido com sua aprendizagem”.

Para 8 docentes, ele seria um “Aluno respeitoso em relação ao espaço escolar, as pessoas e aos outros”. Cinco docentes apontaram o “Aluno mais responsável”; outros 5, o “Aluno participativo” e, ainda, outros 5, “Aluno com dificuldades de aprendizagem”, dentre outras.



Constata-se, pelo gráfico, que 60,6% dos professores confirmaram que a visão dos alunos mudou depois de começarem a lecionar. Um total de 24,2% deles negou-a. Outro grupo de docentes (15,1%) não soube explicitar claramente suas opiniões.

Como justificativa à mudança de visão dos alunos, dentre as 36 justificativas sistematizadas em 13 categorias, o maior número de docentes informou que a mudança se deu, porque hoje o “aluno é desinteressado e descompromissado.” Essa categoria compareceu com um total de 13 respostas.

Em seguida, sobressai a justificativa de que os alunos vêm de “Famílias sem responsabilidade”, com um índice de 13,2% (7 professores).

Três docentes argumentaram que a mudança na visão ocorreu, porque o “Aluno desrespeita as pessoas”. Outros 3 que aos “alunos são indisciplinados”.

“Ocorrências diferenciadas foram: “aluno é agressivo”, “aluno passivo”, “alunos com baixo nível de rendimento”, “alunos com problemas comportamentais”, dentre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a democratização escolar, um grande e novo público se inseriu na escola. Esse fato gerou a necessidade de políticas públicas voltadas à garantia de uma educação de qualidade, bem como a de se repensar o papel do professor nesse contexto. Ainda que sua função precípua seja ensinar, ela abrange outras dimensões de sua formação como pessoa e cidadão.

Se o professor não se apropria da sua principal função, estará remetendo-a ao tecnicismo, ou seja, não exercerá a autonomia para organizar a sua sala de aula ou preparar as suas aulas em direção à educação emancipatória.

A análise aprofundada dos dados da pesquisa empírica e do referencial teórico traduz ao pesquisador que, assim como os professores identificaram falhas em sua formação, eles almejam espaços para refletir e ampliar seus conhecimentos.

Vários estudos têm mostrado que os profissionais não estão sendo formados e nem estão recebendo preparo suficiente no processo inicial de sua formação docente para enfrentar a nova realidade da escola pública e as demandas hoje existentes, assumindo as novas atribuições que passam a ser cobradas dos professores (GHEDIN; LEITE; ALMEIDA, 2008, p. 29).

Acredita-se que esses fatores se dão, pelo menos em parte, devido ao fato de os professores durante os cursos de formação inicial não terem a oportunidade de vivenciar o dia a dia das salas de aula, com o objetivo de se prepararem para enfrentar as situações do cotidiano escolar.

Além disso, a formação inicial não tem se articulado com a realidade das escolas. Em decorrência, o estágio precisa ser repensado e ressignificado, tendo em vista que ele poderia ser um grande aliado, se fosse acoplado à teoria para o enfrentamento dos problemas encontrados nas escolas hoje.

Em razão desse distanciamento entre teoria e prática, os professores acabam se inserindo no contexto escolar, praticamente, inexperientes e incapazes de solucionar os problemas que ocorrem no interior das salas de aula.

O material coletado durante a pesquisa informou de maneira contundente que os mestres, antes de iniciar a carreira profissional, tinham uma imagem positiva e idealizada dos alunos, como se eles fossem seres desprovidos de problemas familiares, mas providos de forte motivação para aprender. Porém, na prática, depararam-se com uma realidade totalmente diversa, visto que a situação na escola pública contemporânea projeta um formato antagônico a sua concepção ideal.

Para justificar essa mudança de visão, acredita-se que, quando o professor entra em contato com a realidade das escolas, com as dificuldades inerentes às desigualdades sociais, muitas vezes, passa a classificar seus alunos como inferiores e incapazes de realizar muitas tarefas.

Afinal, ele se defronta não só com a pobreza da clientela, mas também com aquela dos recursos materiais, do espaço físico e dos profissionais. Tais fatores ampliam as dificuldades de aprendizagem e baixa autoestima dos alunos da escola pública.

[...] O aluno típico da escola pública é hoje a criança de família pobre que luta pela sobrevivência e dá pouca ou nenhuma assistência aos filhos, delegando à escola funções que tradicionalmente cabem à família (MAZZOTTI, 2006, p. 358).

Nessa situação, os professores e a escola são conclamados a desempenhar um papel mais amplo, que abrange os diversos aspectos inerentes à formação do aluno, com pouco ou nenhum apoio da família. Em oposição, ambos não se sentem preparados para semelhante desafio, o que gera uma situação de insegurança, acirrando, muitas vezes, “culpabilização da vítima”.

Como proposta, caberia aos professores, que ainda não iniciaram a carreira docente, freqüentar cursos de licenciatura, que abordem teoria e prática como partes indissociáveis. Estima-se também que o estágio represente o lugar e o momento, em que o aluno possa praticar as teorias adquiridas nos cursos de licenciatura, para vivenciar as situações que caracterizam o dia a dia das instituições escolares.

Aos professores, que já estão lecionando, é necessário que reflitam constantemente sobre a aula que estão oferecendo, sobre o público que estão atendendo e,

principalmente, que vivam a confiança e a crença em seus alunos, buscando assim oferecer um ensino de qualidade.

Quando o professor passa a sentir dificuldades para resolver os problemas no interior das salas de aula, constata-se a importância da formação contínua em serviço, buscando tanto suprir suas principais necessidades formativas, como atualizar seus conhecimentos.

Para atingir esse propósito, é necessário conhecer as representações dos professores e atuar sobre elas, para que eles possam, efetivamente, enfrentar de maneira mais propositiva os grandes desafios da escola atual.

Promover semelhantes ações significa realizar o compromisso social da Universidade Pública, tendo em vista que os municípios necessitam desse apoio para cumprir de forma eficaz suas obrigações legais, já comentadas neste artigo, no que concerne à Educação. A tarefa da Universidade desdobra-se em duas dimensões: o trabalho junto aos gestores e aquele que se dá diretamente junto aos professores. Em ambas, busca-se a parceria concreta, em que a Universidade não procura ditar regras, nem, por outro lado, simplesmente cumprir determinações dos agentes municipais sem questioná-las.

Tem se demonstrado bem-vindo o desafio de construir, na escola pública, através dessa parceria, em que todos os envolvidos são agentes ativos, a Educação de Qualidade, a que todas as crianças, independentemente de sua condição social, merecem ter acesso.

Nota

ⁱ O número de docentes que responderam aos instrumentos de pesquisa foi trinta e três. Deles nove atuavam na E.M.E.F. Anna de Mello Castriani; nove, na E.M.E.F. Sylvia Ângela Marchi da Rocha; nove, na E.M.E.F. Therezinha da Rocha Moreno e seis, na E.M.E.F. José Domiciano Nogueira.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, D. (Org.) *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Uerj, 2001, p. 155 – 172.

ADRIAO, T. et al. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de "sistemas de ensino" por municípios paulistas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 108, out. 2009.

ALMEIDA, M. I. de. *O sindicato como instância formadora dos professores: novas contribuições ao desenvolvimento profissional*. 1999. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, São Paulo. 1999.

BRASIL. Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, FUNDEF. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Leis/L9424.htm>>. Acesso em: 05 abr. 2010.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. *Cadernos UDEMO: Legislação Básica atualizada*. São Paulo, p. 119-151, fev. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais para formação de professores*. 2. ed. Brasília. A Secretaria, 2002. 177 p.

CARBONARI, F. J. Municipalização do ensino: das velhas práticas às novas perspectivas. In: MARTINS, A. M.; OLIVEIRA, C.; BUENO, M. S. S. (Org.) *Descentralização do estado e municipalização do ensino: problemas e perspectivas*. São Paulo: DP&A, 2004. p. 211-223.

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

FÜRKOTTER, M. et. al. *Construindo a formação contínua de professores a partir do estudo de necessidades formativas*. Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista. 2010. Mimeo.

GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I. de.; LEITE, Y. U. F. A formação de professores nos cursos de licenciatura: caminhos e descaminhos da prática. In: GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I. de.; LEITE, Y. U. F. *Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática*. Brasília: Líber Livro, 2008. p. 23-51.

GILLY, M. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D. (Org.) *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Uerj, 2001, p. 321 – 341.

JODELET, D. Representações Sociais: in domínio em expansão. In: JODELET, D (Org.) *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Uerj, 2001, p. 17 – 44.

LIMA, V. M. M. *Formação do professor polivalente e saberes docentes na escola pública*. 2007. 280f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MARCELO GARCÍA, C. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1995.

MARTINS, A. M. O processo de municipalização no Estado de São Paulo: um novo desenho da política educacional. In: MARTINS, A. M.; OLIVEIRA, C.; BUENO, M. S. S. (Org.) *Descentralização do estado e municipalização do ensino: problemas e perspectivas*. São Paulo: DP&A, 2004. p. 151-175.

MAZZOTTI, A. J. “O aluno da escola pública”: O que dizem as professoras. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 87, n. 217 p. 349-359, set.-dez., 2006.

PATTO, M. H. S. *A criança da escola pública: deficiente, diferente ou mal trabalhada?* (Texto extraído da palestra proferida por Maria Helena Souza Patto no Encontro do Ciclo Básico em maio de 1985 - São Paulo).

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

ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. Profecias auto-realizadoras na sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da capacidade intelectual dos alunos. In: PATTO, H. S. (Org.) *Introdução a Psicologia escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1981.

SILVA, M. O. E. da. *A análise de necessidades de formação na formação contínua de professores: um caminho para a integração escolar*. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. 2000.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

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

Recebido em maio de 2010

Aceito em junho de 2010