

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM GEOGRAFIA

**FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFESSORES DE  
GEOGRAFIA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL NA CIDADE DE  
MARINGÁ – PR: NECESSIDADES E POSSIBILIDADES PARA  
INOVAÇÃO DO FAZER PEDAGÓGICO**

Autora: VERA APARECIDA DA SILVA MARTINI  
Orientação: PROFA. DRA. ELZA YASUKO PASSINI

Maringá, novembro de 2005

**VERA APARECIDA DA SILVA MARTINI**

**FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFESSORES DE  
GEOGRAFIA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL NA CIDADE DE  
MARINGÁ – PR: NECESSIDADES E POSSIBILIDADES PARA  
INOVAÇÃO DO FAZER PEDAGÓGICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação – Mestrado em Geografia, área de Concentração – Análise Regional e Ambiental, do Departamento de Geografia da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Geografia, sob a orientação da Profa. Dra. Elza Yasuko Passini.

Maringá, 2005

## DEDICATÓRIA

A Deus

Tu me sondas e me conheces. Sabes quando me assento e quando me levanto; de longe penetras os meus pensamentos.

Esquadrinhas o meu andar e o meu deitar e conheces todos os meus caminhos.

**Deus onisciente e onipresente. (Salmo: 139: 1-3).**

## **Agradecimentos**

Em primeiro lugar agradeço a Deus em quem confio, que me deu força e sabedoria, mostrando-me que quando nos dedicamos e buscamos com fé e esperança aquilo que consideramos que irá contribuir para nosso crescimento espiritual e intelectual, isto se torna possível.

Ao professor Dalton Áureo Moro (in memória) pelos ensinamentos compartilhados, e por ter aceitado me orientar até a sua partida.

À minha querida orientadora Elza Passini, por quem tenho profundo carinho e respeito, pela orientação e apoio. Este trabalho se tornou possível devido às nossas discussões construtivas desde o período de minha graduação e, também pela vontade de Deus, em permitir que aceitasse orientar-me. Sou eternamente grata à professora Elza, por conduzir-me tão sabiamente, para que juntas pudéssemos construir nossa aprendizagem.

À professora Ana Obara pelas sugestões, críticas, incentivo e generosidade durante o desenvolvimento deste trabalho.

Aos professores dos Colégios Estaduais de Maringá que responderam o formulário, em especial aos três professores que permitiram minha presença em suas aulas durante o “Estudo de Caso”, e pela disponibilidade em conceder suas entrevistas.

A todos os professores do Departamento de Geografia, à professora Marcianinha, do DFE, que muito contribuíram para a construção de minha aprendizagem e em especial à secretária do Programa de Mestrado em Geografia, Cida, pela eficiência e dedicação.

Agradeço a Deus por colocar em meu caminho, meu esposo João Angelo, que não mediu esforços para me apoiar, incentivar e, especialmente, que sempre acreditou no êxito desta pesquisa. Durante mais de dois anos assumiu o compromisso de estar à frente do acompanhamento da vida escolar de nossa querida filha.

À minha filha Mariane, pelo seu amor e compreensão pelos momentos de ausência.

À minha grande amiga de todas as horas Sandra Malysz que muito contribuiu com esta pesquisa em razão de seu vasto conhecimento sobre o cotidiano escolar.

Aos meus pais e irmãos, que mesmo distante geograficamente, sempre me deram suporte emocional nos momentos de saudades.

Aos amigos e irmãos em Cristo pelas orações e, por estarem sempre prontos para me apoiar e incentivar em todas as circunstâncias, de conquista e de superação de obstáculos. Especialmente aos casais: Jaime e Adriane, André e Silvana, Roberto e Sandra, Marcos e Myrtes, Khalil e Nilda.

À direção do Colégio Evangélico, professor Luis, Sandra e Ivana, e aos colegas de profissão deste colégio, em particular àqueles que estiveram mais próximos a mim: Salete, Sandra e Mônica, pelo apoio, carinho e incentivo.

À minha querida sogra Helenice que nos últimos dois anos veio morar em minha casa, assumindo desde então as responsabilidades domésticas próprias de um lar. Sem sua colaboração, talvez este trabalho não teria o mesmo resultado.

## ÍNDICE

<b>DEDICATÓRIA</b>	<b>IV</b>
<b>AGRADECIMENTOS</b>	<b>V</b>
<b>LISTA DE ILUSTRAÇÕES</b>	<b>VIII</b>
<b>LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS</b>	<b>IX</b>
<b>RESUMO</b>	<b>X</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>XI</b>

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### LISTA DE TABELAS, QUADROS E FIGURAS

Figura 1: Mapa de localização das escolas onde trabalham os professores	40
Tabela 1- Formação Inicial dos Professores	41
Tabela 2- Ano da Formação Inicial dos Professores	42
Tabela 3- Tipo de Vínculo Trabalhista dos Professores	42
Tabela 4 - Área de Especialização dos Professores	48
Tabela 5- Parâmetros Para Avaliação	52
Gráfico 1 - Carga Horária dos Professores	46
Gráfico 2- Ano que os professores realizaram o curso de Especialização	49
Quadro 1- Respostas das entrevistas dos três professores	62

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

DGE – Departamento de Geografia

DFE – Departamento de Fundamentos da Educação

FGTS – Fundo de Garantia por Tempo de Serviço

LD – Livro Didático

NRE – Núcleo Regional de Educação

PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional

PGE – Programa de Pós-Graduação em Geografia

PSS – Processo Seletivo Simplificado

QPM – Quadro Próprio do Magistério

SEED – Secretaria de Estado da Educação

UEM – Universidade Estadual de Maringá

## **RESUMO**

Esta pesquisa é um “Estudo de Caso” desenvolvido com professores que ministram aulas de Geografia para alunos de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental em escolas estaduais na cidade de Maringá-PR. A metodologia utilizada nos instrumentalizou para a elaboração de uma análise da formação inicial e continuada desses professores e sua contribuição para a qualidade do processo ensino-aprendizagem do aluno. O compromisso dos professores com a qualidade das aulas foi investigado por meio de formulário, observação de aulas e entrevistas. Neste sentido, este trabalho faz uma análise sobre a formação continuada dos professores observados no “Estudo de Caso”. A análise engloba os cursos ofertados pelo Estado a esses professores e discute as mudanças que deveriam ocorrer nesses cursos para atenderem às reais necessidades dos professores, de forma a torná-los, habilitados para inovar o fazer pedagógico.

Palavras-chaves: Formação Continuada; Professor de Geografia; Ensino Fundamental.

## **ABSTRACT**

This research is a "Study of the Case" developed with Geography teachers from 5th and 8th grade in public schools in the city of Maringá - PR. The methodology used, helped us to elaborate an analyses of these teacher's training and their contribution to the student's quality in learning and teaching. The teacher's commitment with the quality of the class was investigated through a form, observation of the class and interviews.

So, this work analyses the teacher's training observed in "The Study of the Case" and this analysis includes the courses offered by the State to those teachers and it also discusses the changes that should occur in this courses to fill the teacher's necessity in a way to make them able to innovate their pedagogy.

Key words: Continued Formation; Geography Teacher; Elementary Education.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>14</b>
<b>2 A GEOGRAFIA ESCOLAR NO CONTEXTO ATUAL</b>	<b>19</b>
2.1 Compreendendo o lugar e o mundo nas relações globalizadas	19
2.2 A Atualização do Professor-Pesquisador no Contexto da Globalização: Necessidades e Possibilidades	21
<b>3 FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR</b>	<b>28</b>
3.1 Importância da Formação Continuada	30
<b>3.2 PROFESSOR PROFISSIONAL</b>	<b>32</b>
3.2.1 Postura do professor-profissional	32
3.2.2 Formação Continuada e o Plano de Carreira	35
<b>4 DADOS DOS PROFESSORES</b>	<b>41</b>
4.1 Informações dos professores a partir da aplicação do formulário	41
4.1.1 Ano da Formação Inicial	42
4.1.2 Vínculo Trabalhista	42
4.1.3 Carga Horária	46
4.2 Formação Continuada dos Professores: Uma Realidade Constatada	46
4.2.1 Participação em cursos e eventos	46
4.2.2 Leituras de Livros e Assinaturas de Revistas	47
4.2.3 Professores que Possuem Acesso à Internet	48
4.2.4 Professores Especialistas	48
4.2.5 Ano de Especialização dos Professores	49
4.2.6 Professores Mestres	50
<b>5 ESTUDO DE CASO</b>	<b>51</b>
5.1 Caracterização dos professores observados	51
5.1.1 Dados Quantitativos	51



5.1.3 Descrição das Aulas Observadas	54
5.1.4 Análise das Aulas Observadas	59
5.2 Entrevistas e Descrições das Mesmas: Conhecendo a Realidade Cotidiana da Escola	62
5.3 Análises das Entrevistas e das Observações do “Estudo de Caso”	76
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>88</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>91</b>
<b>ANEXO: QUESTÕES DO FOMULÁRIO</b>	<b>94</b>
<b>APÊNDICE: LEI COMPLEMENTAR - 103</b>	<b>97</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A sociedade passa por constantes transformações no decorrer da sua história. No contexto atual da globalização, vivemos um processo de revolução técnico-científica, com a “redução de distâncias” devido às redes virtuais que interligam os diversos mundos e, ao mesmo tempo, causam a perda da identidade cultural de muitos povos. Estas mudanças são resultantes das alterações que têm se estabelecido na sociedade contemporânea. Este cenário interfere no ambiente escolar exigindo constante atualização do professor, ou seja, a formação continuada. A atualização faz parte do processo de formação de qualquer profissional, mesmo que de forma paralela de pesquisas não formais. A formação continuada tornou-se assim exigência tanto nas instituições de ensino particulares quanto públicas.

Para o desenvolvimento de nosso trabalho de pesquisa foram contempladas cinco fases:

- ✓ 1.1 Revisão bibliográfica;
- ✓ 1.2 Distribuição e coletas dos formulários;
- ✓ 1.3 Observação das aulas “Estudo de Caso”;
- ✓ 1.4 Entrevistas com os professores do “Estudo de Caso”;
- ✓ 1.5 Análise e discussão dos resultados integrando as três fases do trabalho de campo e a revisão bibliográfica.

Na primeira fase realizamos uma investigação bibliográfica sobre o ensino de Geografia na atualidade, as diferentes metodologias de ensino e as metodologias de pesquisa em educação. Esse estudo nos possibilitou visualizar o caminho da pesquisa

empírica. Foram significativas também as leituras sobre a formação continuada dos professores e as mudanças que vêm ocorrendo no espaço geográfico.

Como passo inicial da nossa pesquisa de campo, visitamos o Núcleo Regional de Educação – NRE para conhecer a titulação dos professores e as escolas onde eles trabalham. Verificamos que os professores contratados pelo Estado, na cidade de Maringá são: recém graduados; especialistas, em menor quantidade mestres e professores com graduação em disciplina afim. Diante desta constatação decidimos por realizar um “Estudo de Caso” com três professores selecionados do quadro do ensino fundamental e médio que ministram a disciplina de Geografia. Esses três professores têm as seguintes formações: graduação em Geografia, graduação em Geografia com especialização e, graduação, especialização e mestrado em Geografia.

Para o levantamento dos dados elaboramos um formulário para obtenção de informações básicas sobre a formação dos professores. Distribuímos esses formulários para setenta e dois professores que ministram a disciplina de Geografia, nas trinta e uma escolas estaduais que oferecem ensino de 5ª a 8ª séries no período de 26/04/04 a 30/04/04.

Os formulários foram recolhidos entre os dias 17/05/04 a 01/06/04. Portanto, os formulários permaneceram com os professores, para preenchimento, cerca de dezoito dias. Dos setenta e dois formulários distribuídos, retornaram preenchidos sessenta e um.

Tabulamos as respostas considerando as categorias: formação inicial e continuada, período da formação inicial, carga horária, vínculo trabalhista, participação em cursos e eventos, leitura de livros e revistas, acesso à Internet, área de

especialização e ano da especialização. Todas estas categorias investigadas atendem ao escopo de nossa pesquisa.

As observações das aulas ocorreram no período de 23 de fevereiro a 29 de abril de 2004. As aulas foram registradas de forma narrativa, por considerarmos que essa metodologia seria mais apropriada, contemplando todas as ações dos professores; percepção das interações em detalhe e incorporação de interpretações do pesquisador e do professor pesquisado em observação. Sempre que possível, tentamos incorporar em nossas narrações as informações verbais e as não verbais.

Nesta pesquisa o “Estudo de Caso” possibilitou entender e registrar o cotidiano escolar e perceber problemas e momentos de interação entre os sujeitos para serem incorporados na nossa análise posterior. O “Estudo de Caso” também nos permitiu uma aproximação com a realidade dos três professores selecionados e a construção da nossa base de dados em interação com os sujeitos que trabalhavam naqueles espaços profissionais. Os dados na fase constituída como “Estudo de Caso” foram coletados através de observações das aulas ministradas por esses três professores. No roteiro de trabalho das aulas pontuamos alguns objetos a serem observados e descritos para posterior análise. Esses objetos foram:

- recursos didáticos (mapas, globo, recortes de jornais e revistas, filmes e entre outros)
- relação professor – aluno: respeito ao conhecimento do aluno;
- conhecimento específico: domínio de conteúdo, atualização;
- comunicação: clareza, dialógica;

- didática do trabalho do professor, principalmente em relação à abordagem: centrada no conteúdo, centrada no conhecimento do aluno, buscando a coordenação aluno - conhecimento.

O roteiro teve caráter norteador para garantir o mínimo de observação de objetos para análise e comparação, no entanto, conforme permitiu a pesquisa de caráter qualitativo, as observações não ficaram limitadas ao roteiro, foi aberto, flexível e incorporou situações não previstas. Nossa preocupação foi considerar o professor como sujeito em sua ação de ensinar, assim como, relacionar os fatos criados por ele às circunstâncias do espaço escolar, do espaço pessoal e social.

Consideramos a observação uma forma significativa de coleta de dados, pois muitos fatos não poderiam ser percebidos nas entrevistas e questionários. A observação, mesmo com roteiro, é mais flexível e tem a possibilidade de se acomodar a diferentes situações, incorporando dados para além do roteiro programado, fornecendo importantes elementos para a fase posterior de análise.

Acatando as sugestões da banca, no exame de qualificação, entrevistamos os três professores observados no “Estudo de Caso” objetivando confrontar qual a relação entre o resultado das aulas observadas destes professores, formação inicial, formação continuada e possíveis fatores que tenham interferido no resultado da qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Para realizarmos as entrevistas com os três professores, agendamos horários considerando a disponibilidade de cada um deles. As entrevistas foram registradas em gravador e também com manuscritos. Para a realização destas entrevistas elaboramos um roteiro com questões que responderam dúvidas que surgiram durante nossas observações, como por exemplo, a causa da utilização freqüente do Livro Didático – LD

por dois professores observados. Os três professores responderam às mesmas questões, com algumas intervenções, com o objetivo de esclarecer algumas falas do entrevistado. Ao concluirmos as entrevistas, fizemos as transcrições das mesmas.

A última fase da pesquisa aborda uma análise conjunta a partir das aulas observadas, das entrevistas e da fundamentação teórica, com o objetivo de explicitar a prática pedagógica dos três professores observados durante suas aulas no que se refere ao processo ensino-aprendizagem: necessidades e possibilidades.

## **2 A GEOGRAFIA ESCOLAR NO CONTEXTO ATUAL**

### **2.1 Compreendendo o lugar e o mundo nas relações globalizadas**

A sociedade passa por constantes transformações no decorrer da sua história. No contexto atual da globalização da economia, vivemos um processo de revolução técnico-científica, com a “redução de distâncias” entre os diversos espaços geográficos em razão das redes virtuais que interligam os diversos mundos e, ao mesmo tempo, propiciam a perda da identidade cultural de muitos povos, o consumismo, à busca constante pelo ter e a exclusão social.

Este cenário interfere no ambiente escolar e no processo ensino-aprendizagem exigindo constante atualização do professor, a formação continuada, para que ele consiga estabelecer relações no cotidiano escolar.

O conceito de “Globalização”, amplo e diverso, começou a ser amplamente discutido em meados dos anos 80 por intermédio da imprensa financeira internacional. Posterior a esse período, vários intelectuais debruçaram-se sobre este tema, sendo que o mesmo passou a ser associado à divulgação de novas tecnologias na área das comunicações, como televisão, rádio, telefone e Internet que interliga pessoas por meio de computadores, que permitiram acelerar a circulação de informações e de fluxos financeiros.

A leitura que o geógrafo Milton Santos e outros autores fizeram sobre a “Globalização” nos auxilia a compreender a dialética do processo globalizante que integra o local e o global. Santos escreveu que:

[...] o movimento de racionalização da sociedade que marcou o século das luzes e o início da revolução industrial foi, pouco a pouco, ocupando todos os recantos da vida social e alcança, agora, um novo patamar, com o que podemos chamar de racionalização do espaço geográfico [...] Essa nova etapa do processo secular de racionalização é essencialmente devida à emergência de um meio técnico-científico-informacional, que busca substituir o meio natural e o próprio meio técnico, produz os espaços da racionalidade e constitui o suporte das principais ações globalizadas (SANTOS, 1996, p. 266).

Santos (2000), discute o termo globalização a partir de duas categorias, a temporal e a espacial no escopo da pós-modernidade e sob a ótica dos conceitos de Nação, Mercado Mundial e Lugar.

Santos vislumbrava estabelecer relações humanas com base na solidariedade. Ele tinha como proposta uma revisão da globalização, que deveria ser “mais humana” (SANTOS, 2000, p. 20), sem desconsiderar a base técnica que sustenta a globalização econômica e financeira uma vez que, “[...] a materialidade que o mundo da globalização está recriando permite um uso radicalmente diferente daquele que era o da base material da industrialização e do imperialismo” (SANTOS, 2000, p. 164).

É relevante esclarecermos que Milton Santos almejava um mundo diferente, ele tinha uma posição otimista quanto ao futuro, pois, deixou um legado de obras que abordam suas discussões e seu posicionamento sobre as transformações ocorridas no Mundo, o trecho a seguir expressa sua visão positiva:

Não cabe, todavia, perder a esperança, porque os progressos técnicos [...] bastariam para produzir muito mais alimentos do que a população atual necessita e, aplicados à medicina, reduziriam drasticamente as doenças e a mortalidade. Um mundo solidário produzirá muitos empregos, ampliando um intercâmbio pacífico entre os povos e eliminando a belicosidade do processo competitivo, que todos os dias reduz a mão-de-obra. É possível pensar na realização de um mundo de bem-estar, onde os homens serão mais felizes, um outro tipo de globalização (SANTOS, 2002, p. 80).

O otimismo de Santos era ímpar a ponto de ele escrever que as mudanças deveriam vir da política ao expressar que:

[...] as mudanças não virão dos Estados Unidos ou da Europa. Virá dos pobres, dos 'primitivos' e 'atrasados', como nós, do Terceiro Mundo, somos considerados. Estas não podem vir das classes obesas. Estas não podem ver muito. São os pobres os detentores do futuro. O problema de todas as épocas é saber como vai se dar a ruptura. E as rupturas se deram antes que todos soubessem como elas iam se dar (SANTOS et al., 2000, p. 66).

## 2.2 A Atualização do Professor-Pesquisador no Contexto da Globalização: Necessidades e Possibilidades

As leituras realizadas mostram alterações na dinâmica do mundo, tanto com relação a sua reestruturação espacial, quanto à circulação virtual de informações e do capital, o que exige uma nova leitura dessa ordem. Aos geógrafos é atribuída essa importante tarefa. Sendo fundamental retomarmos as questões teórica e epistemológica, para discutirmos o fazer em salas de aula. Entretanto, para isto é preciso que o professor reveja seus conceitos e paradigmas, encontrando ressignificado conceitual de "Mundo", tornando-se capaz de compreender essas mudanças.

Espera-se uma constante atualização de qualquer profissional. Esta exigência é maior em relação ao profissional de ensino, uma vez que trabalha com formação de crianças e adolescentes, bastante suscetível a exemplos. O professor deve ter como objetivo formar atitudes investigativas em sala de aula, que serão melhores construídas pelo próprio exemplo de investigação e atualização dele como profissional comprometido.

Na discussão da formação de professores, é relevante pontuar algumas implicações geradas pela ampliação da quantidade no número de vagas nas escolas que oferecem o ensino básico e o ensino superior:

- muitas escolas desdobraram seus turnos, colocando 4 períodos de aula: manhã, intermediário, tarde e noturno, com três horas e meia em cada período.
- salas superlotadas
- formação de professores em cursos de licenciatura curta para preenchimento de vagas emergentes
- contratação de professores por disciplinas afins

Para que as pesquisas acadêmicas tenham condições de dar sua contribuição para a formação dos professores é importante considerar a “realidade concreta encontrada no sistema de ensino brasileiro, responder às experiências escolares e incentivá-las, subsidiando e fundamentando os processos didáticos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem desenvolvido” (LIMA, 2002, p. 123).

As experiências do professor residem nas possibilidades que ele recebe ao longo de sua vida cotidianamente. Segundo Nóvoa (1997), no dia-a-dia, o professor tem a possibilidade de desenvolver sua “reflexibilidade crítica”. A partir dessas experiências, a reflexibilidade abre espectro para que o professor construa sua identidade como profissional e como indivíduo.

É com base nas alterações paradigmáticas que o perfil do professor vai sendo transformado, ou seja, na medida em que todas as áreas do saber, do saber fazer e da inserção das novas tecnologias passam por inovações, o saber do professor passa também por um processo de reformulações.

Durante longo período os professores tornaram-se educadores tendo como alicerce de formação métodos homogêneos de transmissão do conhecimento. Não se levou em consideração o conhecimento que cada indivíduo construiu ao longo de sua vivência.

Podemos afirmar que a formação do professor não se limita ao conhecimento que ele adquire na universidade, mas é fundamental considerarmos seu conhecimento prévio, seus anseios e, acima de tudo, suas necessidades. A formação dos professores deve significar formar professores pesquisadores que adquiram e desenvolvam competências profissionais e, sobretudo, que suas práticas sejam refletidas e reinventadas a cada desafio.

O professor pesquisador é um profissional comprometido com a sua prática, o seu objeto de reflexão e investigação. A sala de aula, um laboratório de investigação coletiva, onde professores e alunos debruçam-se sobre os temas, desenvolvem habilidades, buscam novos caminhos e, principalmente, fazem da pesquisa bibliográfica, uma rotina de trabalho. Não há ensino sem pesquisa, assim como não podemos conceber a pesquisa pura e simples. Os profissionais do ensino, pesquisam, utilizam a sua prática como objeto de investigação e vivem a indissociabilidade da pesquisa e ensino em todos os momentos de seu trabalho: do planejamento à avaliação e o replanejamento.

O professor-pesquisador considera o ato de pesquisar como intrínseco à profissão docente, uma vez que ele tem como objetivo produzir métodos que considera importantes na construção ou transmissão do conhecimento, pois, segundo Paulo Freire:

[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque constatei, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 32).

A formação do profissional do ensino é coletiva, uma vez que ela ocorre cotidianamente, fora ou dentro da escola. A reflexão sobre suas ações possibilita ao professor que ele seja capaz de criar/recriar sua própria prática em sala de aula, permitindo assim, que ele ultrapasse fronteiras, pois, ele não será um retransmissor do conhecimento padronizado, mas sim, um indivíduo que trabalha com temas que sejam de interesse do seu grupo de alunos.

A realidade da sala de aula, as necessidades de todos os sujeitos do espaço escolar deve ser objeto de investigação acadêmica que deve, portanto, considerar o professor participante nesse processo de análise, identificação e propostas de mudanças. Essa parceria enriquece a investigação que atende a duas faces: a produção de teorias e a reflexão da realidade.

Os institutos de pesquisa geram investigadores e produtores de teorias que devem tomar a realidade da sala de aula como objeto de investigação e a ela retornar com suas propostas. Essa articulação prática-teoria teoria-prática é uma construção rica e necessita da parceria de professores que estejam cotidianamente na sala de aula do ensino fundamental e médio, com os pesquisadores das universidades. Os professores do ensino fundamental e médio serão parceiros importantes, na medida em que, como profissionais, considerem sua prática também como objeto de reflexão, análise e contínua re-construção.

Perrenoud (1999), afirma que o professor é um profissional reflexivo, pois a ele é atribuída “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (PERRENOUD, 1999, p. 7). Sobre ser professor reflexivo o mesmo autor pondera que o professor:

[...] revê mentalmente seu trabalho e a situação por ele organizada e vivenciada, ou que está sendo preparada para otimizar o conjunto de seus atos. Por isso se diz dele que é um ‘praticante reflexivo’: ele retorna, sempre em seu pensamento, para contemplar-se dentro da situação criada. A reflexão sustenta o progresso; ao mesmo tempo, é sua conseqüência (PERRENOUD, 2001, p. 44).

Pode-se estabelecer que, historicamente, a educação no Brasil tem confirmado este fato, na medida em que os técnicos e especialistas tornam-se os responsáveis pela elaboração de materiais que são utilizados como recursos didáticos pelos alunos e professores. Esses especialistas e técnicos, muitas vezes, não vivem as necessidades pedagógicas do cotidiano da sala de aula, tornando a necessidade e a proposta distantes.

São por essas razões que buscamos a formação do professor reflexivo e como conseqüência do professor-pesquisador, que se torna capacitado para realizar suas funções, seus deveres enquanto profissional que reflete a própria prática para refazer o percurso sempre melhorando e que tem, no livre arbítrio, qualificação suficiente para decidir pela melhor escolha no momento de mediar os conhecimentos adquiridos pelos seus alunos. O professor reflexivo consegue motivar os alunos para a realização de um trabalho coletivo e comprometido com a melhor forma de aprendizagem.

Segundo Demo (1993), para que o professor desenvolva habilidades para realizar este trabalho comprometido na sala de aula, em primeiro lugar ele precisa tornar-se num professor-pesquisador e reflexivo:

O que se espera do professor já não se resume ao formato expositivo das aulas, a fluência vernácula, à aparência externa. Precisa centralizar-se na competência estimuladora da pesquisa, incentivando com engenho e arte a gestação de sujeitos críticos e autocríticos, participantes e construtivos (DEMO, 1993, p. 103).

Para o professor-pesquisador a investigação e a construção de métodos de aprendizagem são intrínsecas à sua profissão. A pesquisa para o professor permite que ele seja capaz de lançar-se em busca de novos horizontes que confirmam ou refutam as hipóteses que, inicialmente, eram apenas pressupostos. Através da pesquisa o educador tem como objetivos, não encontrar um profissional da pesquisa, mas um profissional da educação pela pesquisa (DEMO, 1993).

Pois, conforme Coltrinari (2002) é possível fazer a seguinte definição:

[...] pesquisa é a procura, ou indagação cuidadosa e sistemática, realizada com a finalidade de descobrir ou estabelecer fatos ou princípios relativos a um campo qualquer do conhecimento. A ciência - a pesquisa científica - começou na Grécia quando, 600 anos a.C.; Tales de Mileto deu início à procura de uma explicação do mundo a partir de fatos concretos, sujeitos à verificação e não com base em mitos (COLTRINARI, 2002, p. 115).

Desta forma, através da pesquisa o professor-pesquisador torna-se potencialmente capaz de transformar-se em um profissional engajado com uma educação comprometida, com potencialidades para inovar/renovar o fazer pedagógico, transformando-se em sujeito da construção de um conhecimento escolar capaz de

superar as várias diversidades que são impostas ao educador, próprio do sistema educacional.

Na seção subsequente será analisada a importância da formação continuada de professores frente às exigências que têm ocorrido em razão das reformas educacionais.

### 3 FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR

As mudanças ocorridas no cenário da educação no Brasil e mesmo de caráter mundial, tanto relacionadas à inserção de novas tecnologias quanto das novas pesquisas científicas, têm demonstrado a necessidade de o profissional da educação estar em constante aprendizagem, o que podemos caracterizar como “formação continuada”.

É sabido que estamos num processo contínuo no que tange às reformas educacionais. Sendo que, ao se tomar consciência dos “equivocos” encontrados no sistema de educação Latina Americana, os fatores são costumeiramente apontados como sendo a escola ou os professores, o que “equivale a culpar as vítimas”. (SCHÖN, 1997, p. 79).

A preocupação dos legisladores é instituir um controle que tem o objetivo de regular o conteúdo e a forma daquilo que é ensinado nas instituições escolares, ao periodizar o trabalho do professor e sistematizar a escolarização. Além disso, na atualidade, há uma avaliação da aprendizagem em diferentes instâncias como, por exemplo, o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM<sup>1</sup> aplicado para os alunos egressos do ensino médio, e o PROVÃO<sup>2</sup> para os alunos egressos do ensino superior. Certamente esses instrumentos avaliam também as competências dos professores.

---

<sup>1</sup> O Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM foi criado em 1998 pelo Ministério de Educação - MEC para avaliar os alunos que estão concluindo ou já concluíram o ensino médio. A proposta do MEC ao criar o ENEM foi ter um mecanismo que avalie tanto o aluno quanto a qualidade de ensino da sua escola. A avaliação abrange vários aspectos da formação do aluno que devem ser trabalhados na escola e são indispensáveis ao futuro profissional do indivíduo.

<sup>2</sup> Exame Nacional de Cursos, Provão, é uma avaliação realizada pelo MEC, para os formandos dos cursos de graduação da Educação Superior. O exame foi aplicado pela primeira vez em 1996 para os cursos das áreas de Administração, Direito e Engenharia Civil. O objetivo do Provão é traçar um diagnóstico dos cursos avaliados e servir de instrumento para a melhoria do ensino oferecido. O exame faz parte do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior que, inclui, também o Censo da Educação Superior, a Avaliação das Condições de Ensino e a Avaliação Institucional.

Está sendo veiculada com freqüência, no meio educacional, a idéia de que o professor deveria ser um profissional mais dedicado e que trabalhasse por vocação. Para Kullock (2000), a afirmação a seguir nos faz refletir sobre quem julga o professor:

Atualmente, os professores são acusados de quase tudo. São culpados do fracasso da educação, da falência do sistema educacional, da não aprendizagem dos seus alunos, entre outros. No entanto, pouco se pergunta que profissional é este, o professor? Quais as condições em que se deu sua formação? Que oportunidades lhes tem sido oferecidas nos últimos tempos? Quais as suas reais condições de sobrevivência? (KULLOCK, 2000, p. 13).

A mesma autora escreve que; no passado, aos professores em sala de aula era solicitado o que segue:

Até alguns anos atrás, os professores eram exigidos apenas no tocante ao seu compromisso com sala de aula, com o domínio do conteúdo a ser trabalhado, com o resultado da sua turma. Atualmente, as funções docentes passam por uma série de exigências para a qual o professor nem sempre está preparado e, ao invés de se lhe oferecer condições de atualização resolve-se condená-lo pelo insucesso (KULLOCK, 2000, p. 13-14).

Kullock (2000), afirma, ainda, que há algum tempo o que está acontecendo com a profissão docente é um:

[...] 'mal-estar' [...] que afeta a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência devido à mudança social acelerada. Portanto, dentre os fatores de mudança apresentados, encontra-se o aumento das exigências em relação ao professor, pois exige-se hoje que, além de saber a matéria que leciona, o professor seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, da integração social e da educação sexual, etc. Porém, apesar de se exigir que cumpram todas estas novas tarefas, não houve mudanças significativas na formação dos professores. Como resultado, produziu-se um aumento da confusão no que diz respeito às competências de que o professor necessita para exercer a complexa função que se lhe atribuiu (KULLOCK, 2000, p. 14).

### 3.1 Importância da Formação Continuada

Frente a esta situação surgem vários educadores e pesquisadores com idéias contundentes a partir de pesquisas que comprovam a necessidade de os professores estarem em constante aperfeiçoamento, para que tenham condições de exercerem uma prática docente alicerçada nos pressupostos de uma educação capaz de contribuir para a formação do educando, como um profissional capaz de rever/questionar as transformações que fazem parte de sua vida cotidianamente.

Para dar lugar a esse novo paradigma, no sistema educacional, é preciso que a formação dos professores seja reavaliada. A pesquisadora Kullock (2000), tem o seguinte posicionamento:

Defendemos que a Formação de Professores precisa ser repensada na sua gênese levando em conta a construção do “habitus” do professor, ou seja, considerando que a formação se dá através da interação entre experiência, tomada de consciência, discussão e envolvimento em novas situações de ensino-aprendizagem que começam a aflorar neste final de século. [...] Outros fatores podem ser listados, como, a inibição educativa de outros agentes de socialização, isto é, a escola passou a ocupar um nível maior de responsabilidade educativa devido às mudanças ocorridas na família. [...] Entendemos que a Formação não se constrói por acumulação pura e simples de conteúdos específicos dissociados de um conteúdo pedagógico, em processo gradual e seqüencial, mas, por um trabalho de reflexão crítica sobre a prática já experienciadas pelos alunos que, na maioria das vezes, já exercem uma prática pedagógica e, ainda pela reconstrução permanente da identidade pessoal, ou seja, pelo processo de conhecimento de si mesmo, fundamental nesta ótica de Formação. [...] a formação de professor tem que ser vista como um processo contínuo fundamentado na perspectiva do crescimento o que significa que a Formação de Professores não pode ser entendida apenas como um somatório de disciplinas específicas + disciplinas pedagógicas, mas deve ocorrer ao longo de todo o Curso de formação Inicial e estender-se continuamente valorizando a experiência profissional ao considerar o professor nas dimensões pessoal, profissional e de produtor do conhecimento traduzidas num processo contínuo de aprender a aprender (KULLOCK, 2000, p. 13-18).

Moran (2003) relata que, para as transformações acontecerem, precisamos estabelecer uma compreensão mais abrangente:

Um dos eixos das mudanças na educação passa pela transformação da educação em um processo de comunicação autêntica e aberta entre professores e alunos, principalmente, incluindo também administradores, funcionários e a comunidade, principalmente os pais. Só vale a pena ser educador dentro de um contexto mais interativo e vivencial. Pois, somente é possível aprendermos profundamente dentro deste contexto. Não vale a pena ensinar de forma autoritária. Pode até ser mais eficiente a curto prazo - os alunos aprendem rapidamente determinados conteúdos programáticos - mas não aprendem a ser pessoas, a ser cidadãos (MORAN, 2003, p. sn).

Temos de enxergar os educadores como pessoas incompletas e eternos aprendizes, que a partir de uma formação baseada no seu contexto possam transformar-se, sendo capazes de entender o grupo do qual fazem parte, resignificando assim suas práticas como educadores. Ou seja, é fundamental que o educador possa ser auxiliado a refletir sobre sua prática, a organizar suas próprias teorias para que possa tornar-se pesquisador de sua ação, um profissional reflexivo, que, melhorando o trabalho em sala de aula, recria freqüentemente sua própria prática pedagógica.

A discussão que iremos apresentar a seguir é sobre como poderia ser pensada e praticada a postura de um professor-profissional.

## **3.2 PROFESSOR PROFISSIONAL**

### **3.2.1 Postura do professor–profissional**

Pensar a formação do professor não é considerar somente a prática pedagógica desenvolvida em sala de aula; é, também, levar em consideração a profissão docente e as demais relações de trabalho e de poder das instituições que formam os vários tipos de profissionais presentes no espaço escolar.

Para formar esses profissionais, as instituições de ensino superior ofertam cursos nos quais são formados professores que atuarão no ensino fundamental e médio nas redes públicas ou privadas.

A organização de cada Proposta Pedagógica é estabelecida com o objetivo de garantir a formação de um profissional que seja capaz de realizar bem suas funções após a conclusão do curso. Entretanto, em eventos científicos, na leitura de materiais que abordam esta questão e no cotidiano escolar, é possível constatar que a formação obtida pelos professores não tem correspondido às suas próprias expectativas, tampouco dos órgãos reguladores do sistema educacional no Brasil.

Por essas razões surgem algumas questões. Por que recai sobre o professor a responsabilidade pelo fracasso da educação se ele concluiu o que lhe foi solicitado? Onde está o responsável? Existe um responsável? Certamente não há apenas um responsável, mas podemos enumerar circunstâncias que provocaram o empobrecimento do ensino em diferentes instâncias. Podemos sim, talvez falar em vítimas, e nessa busca, precisamos admitir que as vítimas são professores e alunos.

Diante do exposto é válido recorrermos a outras questões que estejam intrínsecas a elas. Como por exemplo, até que ponto as disciplinas pedagógicas são

efetivamente consideradas importantes pelo aluno? O período despendido com estas disciplinas é suficiente? A teoria destas disciplinas está articulada com as dimensões humanas, político-sociais e econômicas deste processo?

As respostas para questões como estas nos confirmam a dicotomia existente entre a prática e a teoria na formação do professor. Os cursos de licenciatura são divididos em duas vertentes, sendo que, de um lado, estão as disciplinas pedagógicas e, do outro, as disciplinas específicas de cada área do conhecimento.

Para Pinto (1979), a teoria e a prática são conhecimentos indissociáveis, pois:

As idéias não existem separadas do plano objetivo e, portanto desligadas da prática ou sem utilidade para esta, assim como não há um trabalho nem ação prática sobre o mundo material, que não dê em resultado uma representação teórica e não determine o aparecimento de novas idéias ou a descoberta de relações inéditas entre estas (PINTO, 1979, p. 45).

A formação de professores tem demonstrado não seguir estas diretrizes ao pautar-se muito mais na instrumentalização que viabilize a transmissão de conteúdos do que na formação de uma conscientização capaz de problematizar a realidade vigente.

Ao longo dos anos tem sido imposto pelos legisladores da política educacional o perfil do professor, o que deve ou não ser ensinado e como deve ser ensinado. Há algum tempo vêm sendo exigido dos professores que estejam em contínua formação, para que eles possam estar sempre atualizados. Em parte é contraditória esta exigência, uma vez que eles precisam cumprir regras/critérios que muitas vezes são impostos pelas secretarias e núcleos de educação. Sacristán (1995), afirma que “no essencial, a profissão docente não detém a responsabilidade exclusiva sobre a

atividade educativa, devido à existência de influências mais gerais (políticas, econômicas, culturais)” (SACRISTÁN, 1995, p. 68).

Ainda que nós professores tenhamos que nos defrontarmos com a realidade que nos é imposta, é importante estarmos em constante formação, pois, no passado o maior bem adquirido pelo homem era a terra, que possuía valor de uso e de troca. Já na contemporaneidade, conforme afirma Linhares (2000), estamos passando por um momento em que:

Se a riqueza foi, outrora, medida por bens materiais visíveis (terras, casas, gado, tamanho e potência dos exércitos), atualmente está materializada na posse de um tipo de conhecimento – o tecnológico - implicando mais do que em máquinas, na atuação de mulheres e homens (LINHARES, 2000, p. 35).

Podemos afirmar, categoricamente, que a terra foi o primeiro fator de geração de riqueza, o segundo foi o capital e hoje, século XXI, estamos na era do conhecimento, o que nos permite afirmar que o produto de geração de riqueza mais enfatizado, atualmente, é o conhecimento.

Para Imbernón (2001), no momento em que os professores estão em contínua formação, eles compartilham com os demais colegas de profissão o conhecimento adquirido:

Quando atuam como pesquisadores, os professores têm mais condições de decidir quando e como aplicar os resultados da pesquisa que estão realizando; sua experiência os ajuda a colaborar mais uns com os outros e, por fim, eles aprendem a ser professores melhores, sendo capazes de transcender o imediato, o individual e o concreto (IMBERNÓN, 2001, p. 76).

Assim sendo, devemos compreender que a formação do professor necessita ser contínua e estar inserida num processo dinâmico com objetivo claro a ser atingido, “para responder aos desafios sem precedentes das transformações necessárias dos sistemas educacionais” (PERRENOUD, 2001, p. 11).

### 3.2.2 Formação Continuada e o Plano de Carreira

O Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, estabelecido pelo governo do Estado do Paraná em março de 2004, que objetiva a valorização e o aperfeiçoamento dos professores a partir de remuneração digna, segundo a Lei Complementar N<sup>o</sup> 103/2004 (Apêndice), está contemplado nos seguintes princípios e garantias:

- I – reconhecimento da importância da carreira pública e de seus agentes;
- II – profissionalização, que pressupõe qualificação e aperfeiçoamento profissional, com remuneração digna e condições adequadas de trabalho;
- III – formação continuada dos professores;
- IV – promoção da educação visando ao pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania;
- V – liberdade de ensinar, aprender, pesquisar e divulgar, a arte e o saber, dentro dos ideais de democracia;
- VI – gestão democrática do ensino público estadual;
- VII – valorização do desempenho, da qualificação e do conhecimento;
- VIII – avanço na Carreira, através da promoção nos Níveis e da progressão nas Classes;

IX – gestão democrática das escolas da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, mediante consulta à comunidade escolar para a designação dos diretores de escolas nos termos da lei;

X – existência dos Conselhos Escolares em todas as escolas da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná;

XI – período reservado ao Professor, incluído em sua carga horária, a estudos, planejamento e avaliação do trabalho discente.

O artigo 2º, desta mesma Lei, contempla não só os professores, mas também os profissionais que oferecem suporte pedagógico direto nos Estabelecimentos de Ensino, nos núcleos Regionais de Educação, na Secretaria de Estado da Educação e nas unidades a ela vinculadas, incluídas as de direção, coordenação, assessoramento, supervisão, orientação, planejamento e pesquisa, atuando na Educação Básica.

Para efeito de esclarecimentos vamos transcrever algumas definições que a SEED utiliza no Art. 4º inciso II – “Carreira: conjunto de Níveis e Classes que definem a evolução funcional e remuneratória do professor, de acordo com a complexidade de atribuições e grau de responsabilidade; III – Nível: divisão da Carreira segundo o grau de escolaridade, Titulação ou Certificação no Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), IV – Classe: divisão de cada Nível em unidades de progressão funcional. Art. 11 §1º - Entende-se por Titulação a Habilitação, a Licenciatura Plena, a Especialização, o Mestrado e o Doutorado, obtidos em curso autorizado e reconhecido pelos órgãos competentes, ou, quando realizados no exterior, devidamente validado por instituição brasileira pública competente para este fim. § 2º - Entende-se por Certificação aquela obtida por meio do PDE, previsto nesta Lei, para fins de promoção na Carreira”.

A promulgação desta Lei vem provocando intensa busca de cursos que promovam titulação dos professores. O último processo seletivo para o curso de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Geografia (PGE) da UEM, que ocorreu em novembro de 2004, é prova dessa procura pelos cursos de pós-graduação. Um número considerável de professores que ministram aulas de Geografia na rede de escolas estaduais no município de Maringá participou do concurso de seleção para ingressarem no curso de Mestrado.

Os professores têm procurado os programas de pós-graduação que oferecem cursos de Mestrado, haja vista, que segundo o levantamento de informações que obtivemos com a aplicação do formulário, 90% dos professores já possuem o Título de Especialista reconhecido pela SEED. Este fator é resultado do que está estabelecido no Art. 11 §5º que “a SEED garantirá mediante comprovação de titulação mudar para o Nível III a oportunidade de em quinze anos alcançar a última Classe da Carreira”. Para atingir o Nível III Classe 1 o professor precisa comprovar a titulação de mestrado ou doutorado, o salário base atualmente para os professores que mudam para este Nível, com carga horária de vinte horas ou um padrão é de R\$1.101,03 (Um mil, cento e um reais e três centavos). Depois de quinze anos de carreira no Nível III o professor passará a ser remunerado com um salário base de R\$1.793,46 (Um mil, setecentos e noventa e três reais e quarenta e seis centavos). Nestes valores não estão acrescidos o adicional de aulas ministradas no período noturno que é de 20% referente ao Nível e à Classe em que se encontra o professor.

No presente artigo não fica claro, mas, este salário só será pago para quem ingressar no Nível III e já tiver passado pelos Níveis I e II, e comprovar sua habilitação à SEED. Vale lembrar que até o momento, agosto de 2005, o governo do Estado do

Paraná não regulamentou o que está estabelecido no Art. 11 §5º desta Lei Complementar. Mas, segundo a SEED deve ser regulamentado em breve.

Temos que considerar algumas questões; como professores que há algum tempo vêm realizando cursos de capacitação apenas para pontuarem e mudarem de Classe a cada dois anos, para receberem um acréscimo em seus salários. Sendo necessário apenas que a SEED valide os cursos que são realizados pelos professores. Embora, haja casos de professores que concluíram várias horas de cursos, mas não conseguiram pontuar porque no certificado apresentado para a SEED não constava a palavra “Curso”.

Alguns itens da Lei Complementar Nº 103/2004 não têm consistência, por exemplo, no que se refere ao estágio probatório – período de três anos de atividade exercida, contado a partir de seu ingresso, período pelo qual o professor é avaliado antes de ser efetivado. O Art.10 §1º diz que “durante o estágio probatório aos professores serão proporcionados meios para sua integração e desenvolvimento de suas potencialidades em relação ao interesse público” e, no mesmo artigo, §2º “cabe à SEED garantir os meios necessários para acompanhamento e avaliação de desempenho dos professores em estágio probatório”. Constatamos que esta Lei não vem sendo aplicada, uma vez que o professor I, integrante de nosso “Estudo de Caso”, ainda está em estágio probatório, não recebeu e nem receberá apoio e o suporte pedagógico necessário do NRE do Município de Maringá. Os danos que essa experiência docente inicial causará para a vida profissional deste professor, que está dando os primeiros passos como profissional, é previsível e certamente desastrosa.

Outra questão em que comprovamos dubiedade está no Art. 13 que diz: “fica assegurado período de afastamento para conclusão dos trabalhos para obtenção de

Certificação/Titulação, sem prejuízo funcional e remuneratório, com regulamentação a ser estabelecida em Resolução”. Mas, há um professor que ministra aulas de Geografia há cerca de dez anos na rede de escolas do Estado na cidade de Maringá que está concluindo o curso de Mestrado no PGE-UEM e não conseguiu afastamento integral, nem parcial sem perdas remuneratórias para finalização de sua dissertação.

Não podemos nos esquecer que este Plano de Carreira do Estado do Paraná foi uma conquista através de lutas e mobilizações dos professores, sendo por eles construído. No entanto, falta vontade política para a sua implementação na íntegra.

Na seção a seguir, mostraremos o mapa com a localização das escolas estaduais onde trabalhavam os professores investigados, o resultado e uma análise dos dados levantados a partir da aplicação do formulário sobre o perfil profissional dos professores.

## 4 DADOS DOS PROFESSORES

### 4.1 Informações dos professores a partir da aplicação do formulário

<b>Tabela 1- Formação Inicial dos Professores</b>		
<b>1ª e 2ª Graduação</b>	<b>Total</b>	<b>Percentual</b>
Geografia	40	65,6
Geografia e Pedagogia	7	11,5
Geografia e História	4	6,6
Estudos sociais	1	1,6
Geografia e Teologia	1	1,6
Estudos Sociais e Geografia	3	4,9
Geografia e Filosofia	2	3,3
Geografia e Direito	2	3,3
qaPedagogia e História	1	1,6
<b>Total de Professores</b>	<b>61</b>	<b>100</b>

MARTINI, V.A.S. novembro, 2004.

A tabela 1 nos mostra que os professores que ministram aulas de Geografia para os alunos do ensino fundamental nas escolas do Estado no município de Maringá estão habilitados para esta função uma vez que, dos sessenta e um professores pesquisados, 65,6% são formados exclusivamente em Geografia, excetuando os dois professores que não concluíram o curso de Geografia, os demais 31,2% concluíram não apenas um, mas dois cursos de graduação, sendo que o curso de Geografia foi concluído na primeira ou na segunda graduação. Do total de sessenta e um professores cinquenta e nove têm formação específica em Geografia.

#### 4.1.1 Ano da Formação Inicial

**Tabela 2- Ano da Formação Inicial dos Professores**

<b>Formação Inicial</b>	<b>Total</b>	<b>Percentual</b>
Anos 70 (setentas)	07	11,4
Anos 80 (oitentas)	17	27,9
Anos 90 (noventas)	33	54,1
Anos 2000 (dois mil)	04	6,6
<b>Total de Professores</b>	<b>61</b>	<b>100</b>

MARTINI, V.A.S. novembro, 2004.

Mais de 50% dos professores da rede Estadual graduou-se nos anos noventa. Frente a esta constatação podemos supor que esses professores tiveram uma formação acadêmica que contemplou a abordagem da Geografia Crítica, pois, neste período, a Geografia estava transpondo a Nova Escola e passando a ser trabalhada com criticidade. Ariovaldo Umbelino de Oliveira, Milton Santos, José Vesentini são geógrafos pesquisadores que muito contribuíram para fomentar diálogos entre os três níveis de ensino, tanto em forma de conferências nos diferentes encontros com professores do ensino fundamental, como por meio de produção bibliográfica.

#### 4.1.2 Vínculo Trabalhista

**Tabela 3- Tipo de Vínculo Trabalhista dos Professores**

<b>Vínculo Trabalhista</b>	<b>Total</b>	<b>Percentual</b>
Estatutário	44	72%
Celetista	13	21%
Processo de Seleção Simplificado – PSS	04	7%
<b>Total de Professores</b>	<b>61</b>	<b>100%</b>

MARTINI, V.A.S. novembro, 2004.

As informações da tabela 3 retratam que 72% dos professores pesquisados possuem vínculo trabalhista com o Estado denominado de Estatutário; o que significa que estes professores fazem parte do Quadro Próprio do Magistério - QPM. Para o ingresso de professores na rede de ensino do Estado eles precisam participar de concurso público, que estabelece critérios prévios para sua aprovação. Os professores que estão enquadrados neste tipo de vínculo empregatício possuem estabilidade no emprego, isto é, caso sejam aprovados, posterior ao período do estágio probatório, que é de três anos, passam a fazer parte do quadro de professores do Estado, e somente serão demitidos por justa causa, que seria por motivos de faltas sem justificativas; abandono de emprego entre outros motivos que são estabelecidos pela Secretaria de Estado da Educação - SEED.

Os professores do QPM estão inseridos no Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná que foi instituído pelo governo do Estado em março de 2004. Estes professores mudam de Nível verticalmente ao comprovar titulação e três Classes horizontalmente a cada dois anos mediante avaliação feita pela direção da escola onde trabalham. Esta avaliação leva em consideração os seguintes critérios: participação mínima de oitenta horas durante dois anos em cursos e eventos; assiduidade; bom relacionamento com os colegas e direção; pontualidade entre outros. Esta avaliação é encaminhada pela direção das escolas à SEED que avalia a situação de cada professor. Os cursos dos quais os professores participam podem ser ofertados pela SEED ou por outras instituições de ensino, desde que reconhecidos pela SEED.

Em relação à remuneração, os professores recebem 13º salário; férias; R\$ 150,00 (cento e cinquenta reais) de auxílio transporte e para os que ministram aulas após as dezoito horas são pagos 20% de acréscimos. Os professores têm direito a 20% de horas aulas dedicadas para hora atividades. Os professores que têm um padrão,

equivalente a vinte horas/aulas, permanecem dezesseis horas/aulas em sala de aula, e quatro horas/aulas são dedicadas à hora/atividades.

Os professores que são contratados no regime celetista pelo Estado:

- Não fazem parte do estágio probatório, que é de três anos;
- São enquadrados no Nível de acordo com sua titulação e Classe I;
- Não são avaliados a cada dois anos pela SEED;
- Mudam de Nível e Classe ao comprovarem Titulação;
- Não estão enquadrados no Plano de Carreira do Estado.

A partir de 2005 não haverá mais avaliação do conhecimento através de provas como era feito, até então, para o processo seletivo dos professores; haverá apenas prova de títulos. Os professores celetistas são contratados pelo período de um ano, podendo ser prorrogado por mais um ano. Estes professores não têm estabilidade no emprego e, ao contrário dos professores estatutários, os celetistas mudam de escolas a cada início de ano letivo, conforme a necessidade de preenchimento de vaga em outras escolas.

Quanto à remuneração e os benefícios, os celetistas se equiparam aos professores estatutários. Com uma exceção, o professor estatutário não possui Fundo de Garantia por Tempo de Serviço - FGTS, já os professores celetistas possuem este benefício, que é recolhido proporcionalmente ao valor do salário do professor e depositado mensalmente em conta bancária.

No período de levantamento dos dados constatamos a presença de quatro professores contratados no regime do Processo de Seleção Simplificado - PSS. Para a

contratação destes professores houve apenas avaliação de currículo e foi dada prioridade para aqueles candidatos que já possuem experiência docente.

Os professores PSS, como são chamados, podem trabalhar como substitutos em qualquer escola estadual do município que necessita de um professor, o período poderá ser de quinze dias, dois meses ou até durante um ano letivo. Sendo que no final do ano letivo eles são dispensados de sua função como professor. A remuneração dos professores contratados neste regime trabalhista independe de sua titulação, sempre será o mesmo que recebem os professores estatutários ou celetistas que se encontram no Nível I e Classe I. Lembramos que os professores PSS recebem o salário e uma ajuda de custo para transporte cujo valor na atualidade é de R\$ 150,00 (cento e cinquenta reais). Eles têm 20% de hora atividades. No final do ano, novembro/dezembro, dependendo do tempo que o professor trabalhou, mínimo de um mês, e se ainda estiver na rede, ele recebe o 13º proporcional ao tempo trabalhado.

### 4.1.3 Carga Horária

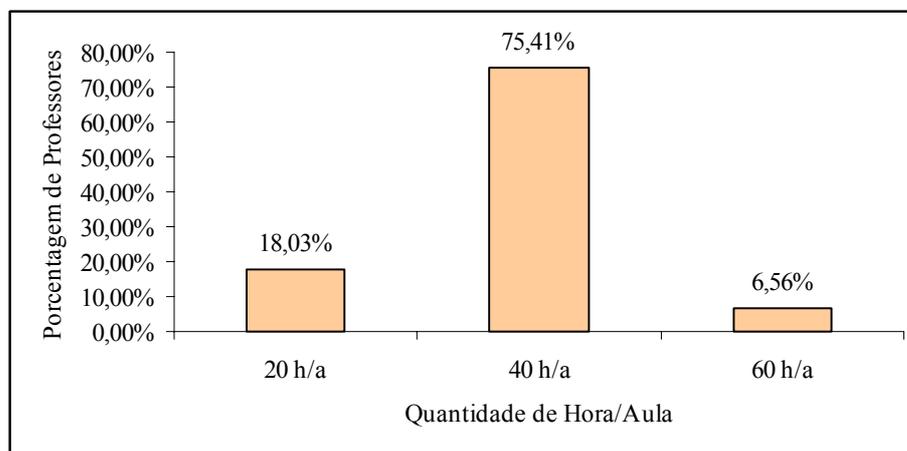


Gráfico 1 - Carga Horária dos Professores  
MARTINI, V.A.S. novembro, 2004.

As informações dos formulários sobre a carga horária nos mostraram que quarenta e seis professores, o que representa mais de 75%, trabalham todos os dias em dois períodos, onze professores ministram aulas somente em um período e, em menor quantidade, há quatro professores com carga horária de sessenta horas/aulas. Neste total de horas/aulas estão somadas as horas que os professores trabalham em escolas estaduais, municipais e particulares.

## 4.2 Formação Continuada dos Professores: Uma Realidade Constatada

### 4.2.1 Participação em cursos e eventos

As informações com relação à participação dos professores em cursos e eventos científicos correspondem ao período de 1999-2003. Do total de sessenta e um professores, trinta e oito realizaram cursos de capacitação docente neste período.

Embora sabendo que a qualidade não se mede pela quantidade de horas cursadas pelos professores, se considerarmos o mínimo de oitenta horas em dois anos em cursos exigidos pela SEED para que o professor consiga mudar três Classes, a participação dos professores nos pareceu insuficiente.

Dos sessenta e um professores, apenas dezesseis mudaram as três Classes em cada período em que foram avaliados. Os demais professores também mudaram de Classe a cada dois anos, entretanto, esta mudança pode ocorrer lentamente, caso o professor não tenha realizado as horas de formação continuada solicitada, ou se a direção da escola avaliar que este professor não atingiu os quesitos estabelecidos pela SEED. Este professor poderá mudar ao invés de três Classes, apenas uma Classe, afetando seu salário que será menor em relação à outros professores que possuem mesma titulação e tempo de serviço.

O número de professores que participaram de eventos foi ainda menor, somente vinte e um, com carga horária média de trinta horas/ano. Há dezenove professores que nos últimos cinco anos não participaram de nenhum curso ou evento, sendo que desse total quinze possuem vínculo Estatutário com o Estado, assim sendo, fazem parte do plano de carreira. E os outros quatro professores são celetistas.

#### 4.2.2 Leituras de Livros e Assinaturas de Revistas

Entre os professores pesquisados trinta e cinco têm realizado leituras de livros que abordam assunto da ciência geográfica excetuando os LDs. No entanto, o número de livros lidos por professor, em média de um livro por ano, é pouco expressivo.

Dezoito professores assinam revistas como: Veja; Isto É; Super Interessante; Mundo Jovem; Nova Escola e Boletim de Geografia. A revista Nova Escola tem o maior número de assinantes, sete professores.

#### 4.2.3 Professores que Possuem Acesso à Internet

Quarenta e cinco professores têm computadores em suas residências, sendo que trinta e seis possuem acesso à Internet. Quanto às escolas, em vinte e duas delas há computadores com acesso à Internet. No total, trinta e cinco professores utilizam a Internet como recurso didático para auxiliá-los durante as aulas, o acesso a este recurso ocorre em suas casas ou nos colégios onde trabalham.

#### 4.2.4 Professores Especialistas

<b>Tabela 4 - Área de Especialização dos Professores</b>		
<b>Área que se Especializou</b>	<b>Número professores</b>	<b>Percentual</b>
Geografia	19	34
Didática e Metodologia Ensino	18	33
História	07	13
Orientação Pedagógica	06	11
Psicopedagogia	02	4
Educação Especial	03	5
<b>Total de professores</b>	<b>55</b>	<b>100%</b>

MARTINI, V.A.S. novembro, 2004.

A tabela 4 retrata a quantidade e os percentuais dos professores que são especialistas. Sendo que 34% dos professores concluíram na área de Geografia; 33% realizaram o curso de especialização em Didática e Metodologia de Ensino; 13% em

História; 11% em Orientação Pedagógica; 4% em Psicopedagogia e 5% em Educação Especial.

Entre os seis professores que não são especialistas, há um professor que está concluindo o curso de mestrado e trabalha vinte horas/aulas. Entre os outros professores, dois ministram quarenta horas/aulas; dois ministram sessenta horas/aulas e um ministra trinta horas/aulas. Exceto um professor que é do PSS, os demais são professores efetivos do Estado.

#### 4.2.5 Ano de Especialização dos Professores

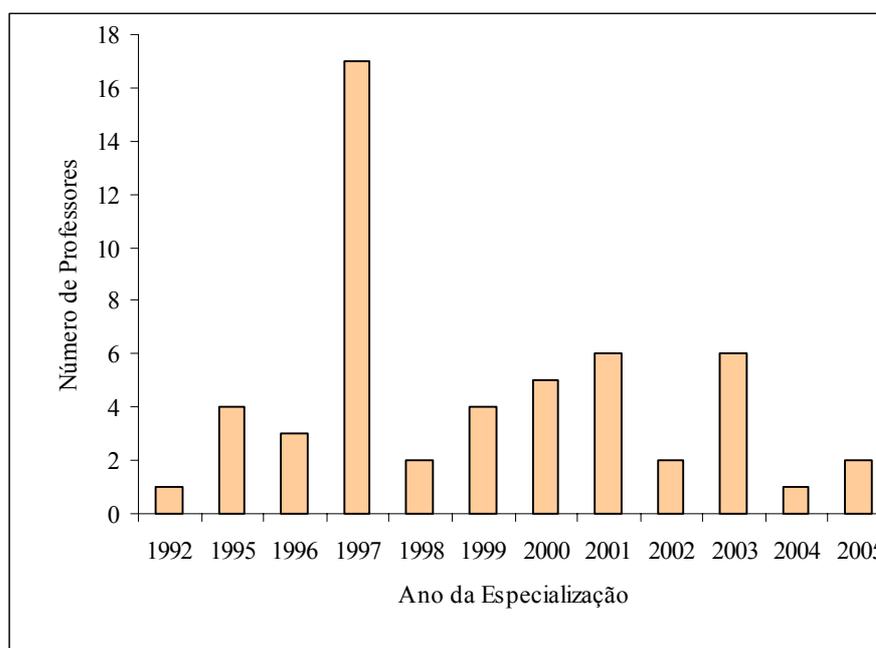


Gráfico 2- Ano que os professores realizaram o curso de Especialização  
MARTINI, V.A.S. novembro, 2004.

Dos professores que responderam ao formulário, cinquenta e três deles são especialistas, sendo que há dois professores que estão fazendo o curso de especialização e deverão concluí-lo no final de 2005. O ano de 1997 teve o maior índice

de conclusão de especialização com dezessete professores, em seguida foram os anos de 2001 e 2003, ambos com seis trabalhos defendidos, o ano 2000 com cinco trabalhos. Em 1995 e 1999 houve quatro trabalhos; em 1996 e 2004 houve três trabalhos e nos anos de 1998 e 2002 dois trabalhos. No ano de 1992 apenas um trabalho foi defendido.

Durante a primeira gestão do governo do Paraná Jaime Lerner, período compreendido entre 1995-1998, foi concedido, para os professores que possuem o curso de especialização, um acréscimo em seus vencimentos como forma de incentivo. Acreditamos que esta concessão justifique o grande número de professores que concluíram o curso de especialização no ano de 1997, uma vez que, até 1997 havia somente oito professores especialistas.

#### 4.2.6 Professores Mestres

Do total de professores pesquisados dois defenderam a dissertação de mestrado no ano de 2002, sendo que um professor defendeu na área de Educação e o outro no DGE-UEM. Há três professores que deverão defender suas dissertações no primeiro semestre de 2006.

## **5 ESTUDO DE CASO**

### **5.1 Caracterização dos professores observados**

O “Estudo de Caso” foi realizado tendo como objetivo de investigação a formação inicial e continuada de três professores, abrangendo um período de cinco anos 1999 – 2003. Por razões éticas, não identificaremos os nomes dos professores, tampouco os nomes das escolas, nas quais eles atuam. Doravante eles serão identificados como professor I, II e III.

Esses professores foram selecionados com base nos seguintes parâmetros: - são formados em Geografia; - ministram a disciplina de Geografia nos 3º e 4º ciclos do ensino fundamental; - possuem diferentes níveis de titulação: o professor I é recém Graduado; o professor II é Especialista e o professor III é Mestre.

As três salas de aula nas quais realizamos nossas observações foram nas turmas de 6<sup>as</sup> séries em três colégios estaduais diferentes, no período compreendido entre 23 de Fevereiro e 29 de Abril de 2004.

#### **5.1.1 Dados Quantitativos**

A tabela 5 apresenta informações dos professores observados, que viabilizam uma análise quantitativa que caracteriza o perfil de cada professor.

**Tabela 5- Parâmetros Para Avaliação**

Professores	Formação inicial	Formação continuada	Número de escolas em que trabalha	Tempo Serviço	Horas/Cursos realizados entre 1999-2004.	Vínculo Empregatício	Carga Horária
Professor-I	Geografia 2003	Mestrado em andam. – 2006	01	4 meses	20 horas	Estatutário	20 horas/aulas
Professor-II	Geografia 1987	Especialização 1996	02	10 anos	463 horas	Estatutário	45 horas/aulas
Professor-III	Geografia 1993	Especialização 2000  Mestrado 2002	05	10 anos	150 horas	Celetista	64 horas/aulas

MARTINI, V.A.S. novembro, 2004.

As informações da tabela 5 retratam a situação dos professores observados no período do estudo. O professor I é recém graduado em Geografia, faz parte do Quadro Próprio do Magistério - QPM no Estado do Paraná há quatro meses; está realizando o curso de Mestrado em Geografia, e deverá concluí-lo em março de 2006; seu vínculo com o Estado é Estatutário; possui uma jornada de trabalho de vinte horas/aula, trabalha apenas em uma escola; realizou vinte horas de curso de formação continuada.

Os professores II e III têm dez anos de experiência docente, ambos concluíram o curso de especialização em "Metodologia e Didática da Educação". O professor II concluiu o curso de graduação em 1987 e 9 (nove) anos após a graduação concluiu o curso de Especialização. O Professor III concluiu sua especialização sete anos após o término da graduação e, em 2002, concluiu o curso de Mestrado em Geografia.

O professor II trabalha em duas escolas, com quarenta e cinco horas/aulas semanais; o seu vínculo empregatício com o Estado é Estatutário; realizou nos últimos cinco anos quatrocentos e sessenta e três horas de cursos de formação continuada.

O professor III trabalha em cinco escolas com sessenta e quatro horas/aulas semanais; seu vínculo com o Estado é Celetista; realizou no período de 1999 a 2003 cursos de formação continuada num total de cento e cinqüenta horas.

A tabela 5 nos mostra que o professor III com maior titulação apresenta menor quantidade de carga horária de cursos de formação continuada se comparado com o professor II. Entretanto, o professor III tem maior carga horária de trabalho e leciona em maior quantidade de escolas, justificando talvez sua menor possibilidade em dedicar-se à formação continuada.

#### 5.1.2 Parâmetros Utilizados Para Efetuar as Observações das Aulas

As observações das aulas ministradas pelos três professores foram realizadas no período compreendido entre 23 de Fevereiro a 29 de Abril de 2004.

Elegemos as seguintes categorias para análise das aulas que, na seqüência das categorias, serão analisadas.

- recursos didáticos (mapa, globo, recorte de jornais e revistas, filmes entre outros)
- relação professor – aluno: respeito ao conhecimento do aluno;
- conhecimento específico: domínio de conteúdo, atualização;
- comunicação: clareza, dialógica;

- didática do trabalho do professor, principalmente em relação à abordagem: - centrada no conteúdo, - centrada no conhecimento do aluno, - buscando a coordenação aluno - conhecimento.

### 5.1.3 Descrição das Aulas Observadas

#### **Professor - I**

O Livro Didático - LD adotado era “Geografia Crítica: O espaço social e o espaço brasileiro” de José Willian Vesentini & Vânia Vlach, da Editora Ática. Os conteúdos trabalhados foram: Divisão política e regional do Brasil; Domínios Morfoclimáticos, Sociedade Moderna e Estado. As aulas eram de cem minutos uma vez por semana. Este professor recorria sempre ao LD. As aulas eram sempre expositivas e teóricas. O quadro de giz era utilizado freqüentemente. Ele iniciava a aula realizando a correção das tarefas solicitadas por ele na aula anterior. Ou ele escrevia as respostas no quadro ou corrigia ditando-as para os alunos. Em razão do barulho alguns alunos gritavam “*eu não ouvi nada*”.

As demais aulas assistidas nesta sala não foram muito diferentes uma da outra; o professor não conseguia se comunicar com os alunos. Os alunos em sua maioria não acompanhavam a correção porque não haviam feito suas atividades.

Já os alunos que tentavam acompanhar a correção que era feita oralmente pelo professor não conseguiam ouvir nada em função do barulho. Além do barulho havia vários alunos que ficavam andando de um lado para outro na sala, não permitindo que o conteúdo pudesse ser ministrado pelo professor. E a cada término de aula o professor

expressava: *“graças a Deus que essa aula acabou”*. Esse professor, durante o período de observações, na maioria das aulas não conseguiu realizar o que se propunha a fazer, conteúdo este que, segundo o professor, era planejado anteriormente. Ele afirmava que os pais dos alunos cobravam da direção que o LD fosse utilizado até a última atividade durante o ano letivo e, conseqüentemente, a direção passava o aviso para os professores.

Para o conteúdo “Divisão Política do Brasil” e “Domínios Morfoclimáticos” o professor trouxe mapas para orientar os alunos a visualizarem as informações que os mapas trazem. E para estudar “Sociedade Moderna e Estado” o professor fez uma breve explanação sobre o modo de produção de antigamente e o modo de produção atual que, segundo ele, é baseado na prestação de serviços. E, no final desta aula, pediu que os alunos fizessem um folheto que tratasse do potencial turístico da região onde moram. Para os alunos efetuarem este trabalho o professor os informou que deveriam fazer uma pesquisa sobre o potencial turístico da região de Maringá, pois todos os alunos residem neste município. Ele orientou os alunos para que consultassem livros, revistas e Internet.

Na aula posterior os alunos não haviam concluído este trabalho e, então, utilizaram duas aulas para que o mesmo fosse finalizado. Do ponto de vista deste professor os alunos fizeram um bom trabalho.

### **Professor - II**

O LD adotado chamava-se “Trilhas da Geografia: O passado e o presente na Geografia” de Eustáquio de Sene & João Carlos Moreira, da Editora Scipione. Os

conteúdos trabalhados foram: A história dos lugares. Localização espacial do Brasil no mundo; Pontos extremos do Brasil. As aulas eram de cinqüenta minutos, duas vezes por semana.

No primeiro dia de observações, conforme havia planejado, o professor conduziu os alunos das duas turmas de 6<sup>as</sup> séries, cerca de setenta alunos, para uma visita ao “Museu da Bacia do Paraná”, o tema que estava sendo trabalhado era a “História dos lugares”. Essa visita teve o objetivo de mostrar aos alunos as transformações que ocorreram no espaço urbano de Maringá. O professor informava a cada grupo de alunos que aguardava para entrar no museu qual era o objetivo da visita. *“Crianças, a nossa visita aqui é para compreender as transformações ocorridas no espaço urbano de Maringá, como era este espaço e como ele se apresenta agora, anotem tudo o que vocês enxergarem pela frente, porque depois vocês irão produzir um relatório valendo nota”.*

Ao retornarem à sala de aula o professor solicitou aos alunos que elaborassem um texto sobre o que viram no interior do museu durante a visita, para o dia seguinte.

Na aula posterior, o professor retomou o conteúdo da aula anterior e organizou duplas para que juntos elaborassem um único texto para ser entregue, valendo 20% da nota. Os alunos tiveram algumas dúvidas sobre a forma de produção deste texto. O professor passava em cada grupo explicitando e orientando como deveria ser realizado o trabalho.

Os materiais utilizados, pelos alunos, nas aulas subseqüentes eram trazidos pelo professor que fazia cópias para os alunos. Esse material era reproduzido na própria escola em cópias A4. Para conduzi-los o professor utilizava mapas que eram pendurados por ele no quadro de giz.

Costumeiramente, o professor lançava perguntas relacionadas ao conteúdo que estava sendo estudado para os alunos. Em que continente está localizado nosso país? O que vocês entendem por continente? Quais são os continentes? Os alunos, de modo geral, respondiam corretamente. Antes de realizar algum exercício o professor escrevia no quadro os conceitos resumidamente.

Ao término de cada aula o professor ditava algumas palavras relacionadas ao conteúdo para que os alunos elaborassem um texto no caderno, ou para ser desenvolvido na sala de aula, ou em casa, como exercício. Este professor utilizava muito pouco o quadro de giz. Quando os alunos não entendiam o que era ditado, às vezes, ele escrevia no quadro, outras vezes não, pois considerava que alunos de 6ª série têm de ter habilidade/agilidade para escrever uma “*simples*” pergunta. Em algumas ocasiões os alunos me perguntavam: “*o que foi mesmo que o professor falou?*” O professor ouvindo a pergunta que o aluno havia feito a mim, respondia: “*ela não está aqui para ajudar ninguém*”.

Em uma das aulas com atividades de localização espacial, o professor fez um exercício com os alunos, em que os mesmos ficaram sentados e o professor perguntava: “*fulano, qual é a posição do Arthur em relação à porta?*” Ou então, “*qual é a localização da quadra de esportes em relação à nossa sala de aula?*” O professor fez perguntas semelhantes a estas para cinco alunos, três dos alunos acertaram na primeira vez e dois erraram. No período de minhas observações este professor sempre procurou deixar clara a importância para o aluno saber ler um mapa, ou seja, as informações que os mapas trazem.

### **Professor - III**

O LD utilizado era “Geografia: O Brasil e suas regiões geoeconômicas” de Melhem Adas, da Editora Moderna. Os conteúdos estudados foram: Extensão territorial do Brasil; Posição geográfica do Brasil e Domínios Morfoclimáticos. As aulas eram de cem minutos uma vez por semana.

Este professor iniciava a aula fazendo a correção da tarefa dada no dia anterior, geralmente questões contidas no LD para os alunos responderem. Para fazer a correção dessas atividades, rotineiramente, o professor sorteava um aluno pela lista de chamada para que lesse a resposta para os demais. Se, porventura, algum aluno tivesse resposta diferente, o professor pedia para que ele lesse sua resposta para certificar se estava ou não correta. Os alunos faziam a tarefa porque poderiam ser sorteados para lerem suas respostas, caso não tivessem realizado, esse professor anotava na caderneta para, segundo ele, descontar “pontos”.

Nas aulas que se sucederam o professor escrevia no quadro o assunto que seria estudado, depois novamente sorteava outro aluno para ler no LD o texto que abordava determinado tema. Em seguida outro aluno era questionado pelo professor sobre o que havia entendido do conteúdo lido pelo colega, respondida a pergunta pelo aluno o professor então acrescentava: *“veja bem você não está errado, mas, também podemos acrescentar mais isso e isso... ok?”*.

Para trabalhar “Domínios Morfoclimáticos” o professor trouxe uma cópia em papel A4, com formas de relevo e pediu para que os alunos pintassem e dessem nomes para as formas, em seguida esta folha foi colada no caderno de classe. Caderno este que era vistado e avaliado pelo professor semanalmente. Para este professor o

comportamento dos alunos e o zelo com o caderno eram pré-requisitos para que o aluno tivesse boas notas no boletim. Nas demais aulas observadas a rotina foi semelhante.

#### 5.1.4 Análise das Aulas Observadas

Embora os professores II e III tenham diferentes posturas (didática, tom de voz e trato com os alunos), com base nas categorias apresentadas na seção 5.1.2, que foram ponderadas para avaliar as aulas dos professores, consideramos as aulas ministradas por estes professores de boa qualidade se comparadas com as aulas do professor I. Estes dois professores demonstraram ter conhecimento prévio de cada conteúdo; utilizaram adequadamente os materiais de apoio como: globo terrestre e mapas; visto que eles contavam apenas com estes recursos durante suas aulas. As metodologias utilizadas por eles, ao abordarem conteúdos que seriam ministrados, geralmente eram centradas em seus conhecimentos adquiridos e ao conhecimento prévio dos alunos, pois, ao iniciarem as aulas eles solicitavam a participação dos mesmos.

O professor I era recém graduado, turma de 2003 e recém contratado como professor – quatro meses, pelo Estado. Durante o período em que observamos suas aulas pudemos constatar que, de modo geral, elas eram tumultuadas, não raramente havia alguns alunos andando pela sala e com frequência, os alunos agrediam-se verbalmente utilizando uma linguagem de baixo calão.

Certa ocasião duas alunas agrediram-se fisicamente e o professor conduziu-as à coordenação enquanto os demais alunos permaneceram sozinhos na sala. A supervisora dirigiu-se à sala para conversar com os alunos sobre a situação ocorrida.

Quando a supervisora entrou na sala, os alunos ficaram em silêncio e ela disse: “a direção da escola está desanimada com esta turma. Os pais de vocês não os educam, a próxima vez que ocorrerem fatos como este, os envolvidos serão levados pela polícia para a delegacia e depois o pai de cada um terá que ir lá buscar vocês”.

Sáímos da sala de aula e encontramos o professor tomando água na cozinha. Ele estava muito constrangido e expressou: *“hoje eu estou com uma dor de cabeça terrível. Não auento mais esses alunos, eles acabam comigo”*. Os alunos permaneceram na sala e a supervisora veio chamar o professor para retomar sua aula. O professor falou: *“Eu não vou voltar naquela sala”*. A supervisora replicou: *“Se você não voltar lá, eles irão saber que venceram você”*. O professor retornou para a sala. Na aula seguinte nos informou que não foi possível finalizar o conteúdo, pois, os alunos ficaram incontroláveis.

Pudemos constatar a falta de apoio da supervisão durante o período em que permanecemos nesta escola. Segundo este professor, a falta de apoio não se restringe somente à supervisão, mas, principalmente, à direção, que em situações informais quando este professor está reunido com outros colegas de profissão, o diretor diz que não consegue entender como é possível, um professor ser aprovado em concurso público sem ter a mínima condição de assumir uma sala de aula.

Acreditamos que as ações da direção e da supervisão precisam romper com as barreiras burocráticas tão cristalizadas atualmente no ambiente escolar. Concordamos com Medina (1997), sobre a necessidade de uma parceria entre professor e supervisor ao referenciar a seguinte afirmação:

[...] a ação do supervisor com o professor configura-se numa parceria na qual ambos, politicamente, tem posições definidas com base nas quais refletem, criticam e indagam a respeito de seus desempenhos como profissionais que trabalham numa instituição social chamada escola, e em nível curricular específico. [...] é o trabalho do professor que dá sentido ao trabalho do supervisor no interior da escola. O trabalho do professor abre o espaço e indica o objeto de ação/reflexão, ou de reflexão/ação para o desenvolvimento da ação supervisora (MEDINA, 1997, p. 32).

O quadro 1 a seguir mostra as entrevistas dos três professores que foram observados em nosso “Estudo de Caso”. Para possibilitar uma leitura comparativa

## 5.2 Entrevistas e Descrições das Mesmas: Conhecendo a Realidade Cotidiana do ambiente escolar

	<b>PROFESSOR – I</b>	<b>PROFESSOR – II</b>	<b>PROFESSOR - III</b>
<b>Como avaliam a Formação Inicial?</b>	A formação inicial não tem contribuído significativamente para sua prática docente.	Dificuldades nos primeiros anos de profissão docente.  O período de estágio é insuficiente em relação ao tempo de aplicação.	Enfrentou dificuldades nos primeiros anos como professor.
<b>Qual tem sido a contribuição da Formação Continuada?</b>	Os cursos que fez pela SEED nos finais de semana não têm lhe dado grandes contribuições.  Até o momento o curso de mestrado que está em desenvolvimento não tem dado contribuições.	Os cursos ofertados pela SEED em sua maioria abordam as questões teóricas e não práticas e nem tampouco são aplicáveis na sala de aula.  O curso de especialização tem contribuído para a prática pedagógica.	Os cursos da SEED são mal elaborados e mal estruturados, muitas vezes os profissionais que ministram os cursos da SEED não estão preparados.  O curso de especialização tem contribuído para a aplicação de novas metodologias e novas estratégias.  O curso de mestrado abriu novos horizontes.
<b>A experiência docente contribui para melhoria das aulas?</b>	Possui um ano de experiência docente no ensino fundamental e médio.  Considerou que a experiência docente é importante como processo para melhoria da qualidade de suas aulas.  Avaliou que no ano de 2005 tem obtido melhores resultados em suas aulas em relação às aulas de 2004.  Sente-se mais seguro diante dos alunos e do próprio conteúdo a ser ministrado.	Possui onze anos de experiência no ensino fundamental e médio.  Considerou a experiência como essencial para a melhoria de suas aulas.  A cada ano que passa suas aulas apresentam melhores resultados, tanto relacionados à prática pedagógica como obtenção de melhores resultados de aprendizagem por parte dos alunos.	Possui dez anos de experiência no ensino fundamental e médio e um ano no ensino superior.  Considerou que a experiência é fundamental para a qualidade de suas aulas.  Os alunos do ensino superior notam sua sensibilidade através de sua didática. Considerou que a percepção e a sensibilidade em relação às necessidades de aprendizagem dos alunos foram adquiridas no ensino fundamental.

Quadro 1- Respostas das Entrevistas dos três professores  
MARTINI, V. A. S. junho, 2005.

Continuação do Quadro 01

<p><b>Qual é a disponibilidade para realizarem cursos?</b></p>	<p>Trabalha 20 horas/aulas semanalmente.</p> <p>O professor está concluindo o curso de mestrado simultaneamente ao seu trabalho.</p> <p>Os cursos de formação continuada são realizados nos finais de semanas, único período que o professor tem para preparar provas e corrigir trabalhos.</p>	<p>Trabalha 40 horas/aulas semanalmente.</p> <p>Não concluiu nenhum curso de formação no ano de 2005.</p> <p>Realiza leituras esporádicas de materiais que considera importantes para a melhoria de suas aulas.</p>	<p>Trabalhava 60 horas/aulas semanalmente. Atualmente trabalha 40 horas semanais.</p> <p>Não realizou cursos de formação nos anos de 2004 e 2005.</p> <p>Realiza leituras de materiais com o objetivo de ingressar no curso de doutorado.</p>
<p><b>Quais são os planos em relação à pós-graduação?</b></p>	<p>Concluir o curso de mestrado no segundo semestre de 2005.</p> <p>Realizar o curso de doutorado.</p>	<p>Possui interesse em realizar o curso de mestrado, já elaborou o pré-projeto.</p>	<p>Planos de ingressar no curso de doutorado.</p>
<p><b>Quais são as perspectivas ligadas à carreira?</b></p>	<p>Não tem a intenção de continuar como professor da educação básica. Motivos: dificuldades que tem encontrado, tanto em relação à falta de apoio da direção como pela dificuldade que ainda enfrenta para ministrar suas aulas.</p> <p>Pretende encerrar a carreira na educação básica e iniciar no nível superior ao concluir o mestrado.</p>	<p>Encerrará neste final de ano o segundo padrão que assumiu no Estado</p> <p>Pretende trabalhar um período na educação básica e no nível superior, por considerá-lo mais tranquilo.</p>	<p>Ministrará aulas no nível superior, como professor colaborador, até o primeiro semestre de 2006.</p> <p>Pretende trabalhar na educação básica. Embora considere o nível superior mais tranquilo.</p>
<p><b>Que problemas são constantes no dia-a-dia escolar?</b></p>	<p>Indisciplina de alguns alunos.</p> <p>Falta de material de apoio.</p> <p>Os cursos ofertados pela SEED não mostram a realidade do cotidiano escolar e na prática estes cursos não têm dado contribuições.</p> <p>Falta de apoio da direção.</p>	<p>Indisciplina dos alunos na escola em que assumiu o segundo padrão.</p> <p>Falta de material de apoio.</p> <p>Os cursos da SEED que tem realizado não mostram a atual realidade das escolas e dos alunos.</p> <p>Enfrenta problemas de saúde, que segundo ele, estão associados ao longo tempo que atua como professor.</p>	<p>Indisciplina de alguns alunos.</p> <p>Falta de material de apoio.</p> <p>Os cursos da SEED são aplicados por profissionais não qualificados.</p> <p>Diferenças sociais e culturais entre os alunos.</p>

Continuação do Quadro 1

<p><b>Porque escolheu a profissão-professor?</b></p>	<p>Ao iniciar o curso não tinha a pretensão de ser professor, mas, trabalhar em alguma secretaria com planejamento ambiental.</p> <p>Gosta do que faz. Entretanto, considera a profissão muito desgastante.</p>	<p>Iniciou o curso convicto de que seria professor. Acredita que recebeu influências da mãe que é professora.</p> <p>Gosta do que faz. Mas, considera que a profissão tenha contribuído para seu estado de enfermidade.</p>	<p>Inicialmente tinha intenção de fazer o curso de Odontologia. Por razões econômicas, concluiu o curso de Geografia.</p> <p>Gosta do que faz. Acha que o professor deveria ser melhor remunerado em razão da importante função que lhe é atribuída.</p>
<p><b>Como avaliam a questão salarial?</b></p>	<p>Considera o salário muito baixo, seu salário base é de quinhentos e quinze reais, e auxílio transporte no valor de cento e cinquenta reais, por 20 horas/aulas.</p>	<p>A realidade é difícilima, trabalha na mesma instituição pública e recebe pelo segundo padrão metade do salário que recebe no primeiro.</p>	<p>Considera o salário precário diante da responsabilidade que é atribuído ao professor e pela jornada excessiva de horas/aulas.</p>

A leitura e reflexão das transcrições das entrevistas com os três professores, nos trouxeram importantes subsídios para nossas análises.

**Quanto à formação inicial:** Os professores tiveram muitas dificuldades no início de suas carreiras, principalmente na articulação entre teoria aprendida na universidade e a realidade da sala de aula. Eles afirmaram que o período de estágio é muito curto, não possibilitando a experiência necessária para atuação em sala de aula. Durante a graduação não são aprofundados conceitos e práticas fundamentais para que o trabalho em sala de aula tenha bons resultados. O professor II, afirmou que o momento de estágio realizado pelos alunos do último ano do curso deve ter a carga horária ampliada para cem horas de prática, o que equivale a um semestre em sala de aula. Desta forma, os estagiários teriam condições de permanecerem durante um tempo maior em sala acompanhando a realidade do cotidiano escolar, possibilitando-lhes uma leitura mais próxima da realidade.

**Quanto à contribuição da formação continuada:** Os professores consideraram que os cursos realizados através da SEED, não têm oferecido contribuições significativas. O professor II participou de muitos cursos, mas, a contribuição deles foi parcial, pois, nem tudo que é passado pode ser aplicado em sala de aula. Para eles, é preciso ter maturidade e saber filtrar as informações do curso conforme a realidade sócio cultural dos alunos.

Os professores disseram-nos que estes cursos deveriam enfatizar metodologias práticas e viáveis para serem aplicadas em salas, considerando a realidade das escolas do Estado na atualidade. Muitas vezes as propostas de práticas sugeridas nos cursos da SEED são inviáveis em função da estrutura das escolas. O professor II fez um desabafo ao relatar as condições sobre a infra-estrutura de modo geral das escolas públicas do Estado, situadas na cidade de Maringá-PR.

[...] muitas vezes você vai para Faxinal do Céu <sup>3</sup>, ao chegar lá, começam a fazer propostas de filmagem, com o uso de laptop e outras coisas, e chega aqui a nossa realidade é outra [...] É uma sala toda riscada, unhada, faltando vidros, cortinas, que dão claridade para você usar um retro projetor. Então, eles tinham que nos acompanhar. Verificar essa realidade. É muito fácil escrever para ser aplicado aqui, agora o retorno dessa aplicação ninguém vem verificar (Entrevista com Professor II, 13/06/05).

Professor o que você acha que deveria mudar nestes cursos?

---

<sup>3</sup> - Faxinal do Céu, é uma cidade localizada na região Centro-Sul do Estado do Paraná. Nesta cidade há um centro de capacitação do governo em que são ofertados cursos de formação para os professores das escolas públicas do Estado.

Eu acho que toda formação é válida. Só que a formação continuada que a SEED oferece para nós professores nem sempre é aplicável. É você que tem que selecionar no teu cotidiano o que é realmente importante. Porque você tem todos os tipos de informações. [...] Eu acho que eles deveriam trabalhar também com textos de autores que vivenciam a realidade de sala de aula. Mostrar experiências que deram certo, e não trabalhar somente com textos de professores que estão na universidade produzindo materiais sobre uma realidade que eles mesmos não estão acompanhando, fazendo parte (Entrevista com Professor II, 13/06/05).

Os professores afirmaram que a formação continuada é necessária. É através dela que os professores desenvolvem novas metodologias para serem utilizadas com seus alunos. Entretanto, segundo eles, os cursos ofertados pela SEED atualmente, com o objetivo de contribuição/aplicação para as aulas, não têm sido relevantes. De modo geral, os professores têm concluído os cursos com finalidade de ascensão de classe no período em que são avaliados pela SEED. O que eles têm realizado na medida do possível são: leituras individuais em livros, revistas e buscas em sites da Internet que oferecem auxílio ao conteúdo que eles estão trabalhando naquele momento com os alunos.

Para o professor II o curso de especialização que concluiu contribuiu para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas. O professor III considerou que seu curso de especialização ofereceu subsídios para a aplicação de novas metodologias e novas estratégias. Já o curso de mestrado abriu novos horizontes, pois, atualmente está ministrando aulas no ensino superior, e exerce também a função de coordenador numa secretaria de educação do Município de Maringá. Considerações como estas do professor III nos remetem à questão da necessidade da formação continuada defendida por alguns pesquisadores como Nóvoa, para quem os professores devem ser vistos a partir das seguintes vertentes:

[...] os educadores devem ser vistos a partir de três vertentes estratégicas sendo elas: a pessoa do professor e seu conhecimento adquirido, a profissão e seus saberes, a escola e seus projetos. Sendo que a formação não se constrói por acumulação (de cursos de conhecimento ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre práticas e de (re) reconstrução permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa a dar estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1997, p. 38).

**Quanto à experiência docente:** Os três professores possuem tempos de experiências distintos. O professor I avaliou que a experiência é importante como processo para a qualidade de suas aulas. Considerou que suas aulas neste ano de 2005 têm sido melhores, se comparado com o ano de 2004 quando iniciou sua carreira docente. Segundo ele, está mais seguro diante dos alunos e dos conteúdos. Está confiante, pois, acredita que o tempo de experiência trará melhorias no processo ensino-aprendizagem e terá melhores resultados. Por outro lado, lamenta que hoje os alunos parecem que estão preparados somente para copiar e não para raciocinar a partir das práticas que o professor propõe. Não raro, os alunos questionam: “Nós não vamos usar o LD?”. No início de sua carreira os alunos demonstravam mais interesse o que o motivava mais a preparar e ministrar aulas.

O professor II considerou que a experiência é essencial para a melhoria de suas aulas, pois, percebe que a cada anos suas aulas estão melhores, tanto em relação à prática pedagógica como na obtenção de resultados de aprendizagem dos alunos.

Em 2004, período em que observamos suas aulas, o professor III estava trabalhando nos três níveis de ensino: Fundamental, Médio e Superior. Na atualidade, momento em que o entrevistamos ele ministra quatorze horas/aulas somente para o nível superior e trabalha quarenta horas semanais como coordenador numa Secretaria de Educação do Município de Maringá. Para ele, os alunos do ensino superior gostam

de sua didática e refletiu que a percepção, a sensibilidade e os métodos para ministrar as aulas foram adquiridos na educação básica.

Durante nossas observações nas aulas destes professores pudemos perceber que a experiência pode ser um diferencial na qualidade das aulas por conseguir melhor exposição didática, motivação dos alunos para a aprendizagem, administrar o tempo de cada aula, melhor forma de utilização dos recursos didáticos como mapas, Atlas e globo terrestre, flexibilidade na exploração dos temas, facilidade em administrarem imprevistos e tudo isso traz menor desgaste físico.

**Quanto à disponibilidade para realizar cursos:** No ano de 2004 o professor I concluiu apenas um curso de formação ofertado pela SEED, nos finais de semana. Ele está concluindo o curso de mestrado, mesmo sem ter conseguido o afastamento concedido pelo Estado, uma vez que está cumprindo estágio probatório. Este professor tem até março de 2007 para concluir o estágio como professor do Estado.

O professor II trabalha quarenta horas/aulas semanalmente. No ano de 2004 ele realizou dois cursos de formação continuada ofertados pela SEED. Em 2005 não teve oportunidade de realizar nenhum curso, em razão da falta de “tempo”. Ele tem realizado leituras de materiais que considera importantes para a melhoria de suas aulas.

Nos anos de 2004 e 2005 o professor III, não realizou nenhum curso de formação por ter uma jornada de trabalho bastante excessiva. No entanto, tem realizado pesquisas bibliográficas com o objetivo de ingressar no curso de doutorado.

De modo geral, estes três professores lamentaram a qualidade dos cursos, tanto em termos de fundamentação teórica, desenvolvimentos de habilidades ou discussão e aplicação de atividades práticas. Segundo estes professores, na maioria das vezes, os

cursos são realizados pelas secretarias de educação sem que haja participação do professores em relação às suas necessidades.

**Quanto a planos em relação à pós-graduação:** O professor I deve concluir o curso de mestrado no primeiro semestre de 2006. Ele tem a intenção de prosseguir com o curso de doutorado.

No ano de 1996 o professor II realizou o curso de especialização em Didática e Metodologia de Ensino. Disse-nos que gostaria muito de fazer o curso de mestrado para ter a oportunidade de aprender novas metodologias de ensino que o auxiliem em suas aulas.

O professor III realizou, no ano de 2000, o curso de especialização também em Didática e Metodologia de Ensino; no ano de 2002 concluiu o curso de mestrado trabalhando com o Conhecimento Escolar e Transversalidade. Está se preparando para a seleção de candidatos ao curso de doutorado.

Os professores I e III estão qualificando-se profissionalmente para ter oportunidades de trabalhar no ensino superior por acreditarem que é um nível de ensino mais tranquilo para trabalhar. O professor II demonstrou ter a intenção de realizar o curso de mestrado, para melhorar sua prática em sala, mas deseja permanecer na educação básica. Disse-nos que já recebeu convites de escolas particulares para trabalhar, mas que não aceitou por acreditar que não consegue se enquadrar nos padrões impostos pelas escolas. Segundo ele as escolas particulares têm um modelo muito “rígido”, pedagogicamente. “Na rede pública nós temos muito mais autonomia para desempenhar nossas atividades”.

**Quanto às perspectivas ligadas à carreira:** O professor I afirmou-nos que gostaria muito de continuar trabalhando com a educação básica para tentar “descobrir”

que razões levam os alunos a não terem interesse em participar das aulas, e em aprender o que é proposto pelos professores, mas:

[...] não é o que eu quero para sempre, porque eu não quero ficar numa sala de aula com alunos de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries, tendo que levantar a voz, para o resto da minha vida, porque o que a gente tem visto ultimamente é isto. Professores estressados com problemas psicológicos. Antes eu achava exagero, nossa um absurdo, eu achava que era tão fácil chegar numa sala de aula passar o conteúdo e pronto, e hoje eu vejo que não. O professor está sendo tão desvalorizado, principalmente, por essa nova geração, que é criado sem a presença do pai, sem a presença da mãe, criado praticamente sozinho dentro de casa. [...] Então a função do professor não está tendo sentido, se continuar assim, eu não tenho interesse nenhum em continuar. Já pensou daqui um tempo, você ter que pagar tratamento com psicólogos? Então eu prefiro, se for para dar aulas, eu prefiro trabalhar com o terceiro grau, para criança eu acho que eu não quero. Gostaria, se fosse diferente. Do jeito que está eu não quero. (Entrevista com professor I, 09/06/05).

No final de 2005 o professor II deverá encerrar o segundo padrão que assumiu no Estado em março deste mesmo ano, devido às dificuldades tanto em relação à falta de disciplina dos alunos quanto ao desgaste que isto tem provocado à sua saúde.

Ao ser questionado se pretende trabalhar no ensino superior ele respondeu:

Eu gostaria de trabalhar apenas num período com o ensino superior, para poder continuar com pelo menos um padrão com a educação básica. Porque eu gosto do que faço. Já aprendi a lidar com os alunos dessa faixa etária, tirando alguns contratemplos eu consigo trabalhar bem com eles. No ensino superior seria mais para adquirir experiência e porque eu acho que talvez seria mais tranquilo trabalhar com alunos desse nível (Entrevista com professor II, 13/06/05).

O professor III deverá continuar ministrando aulas como colaborador até o primeiro semestre de 2006. Está atuando como coordenador de curso numa Secretária de Educação no Município de Maringá. Quando questionado, sobre a escolha entre o

trabalho na coordenação da secretaria de educação e aulas para a educação básica, ele respondeu: “Se eu tiver que escolher entre essas duas opções com certeza vou preferir voltar para a sala de aula, eu não gosto muito do trabalho burocrático”.

**Quanto aos problemas constantes no dia-a-dia da escola:** O professor I relatou-nos que há alguns fatores que interferem no resultado de suas aulas como: indisciplina dos alunos, salas de aulas com número superior à sua capacidade, falta de interesse por parte dos alunos em aprender, carência de material de apoio, falta de apoio pedagógico da direção, trabalha somente com o LD.

O professor I não consegue motivar seus alunos e diz que não é apenas a falta de recursos, mas que a estrutura pedagógica da escola está “falida”.

Acreditamos que a meta de formação do cidadão está equivocada. Não buscamos o cidadão cumpridor de tarefas que obedece às regras sem questionamento por ter um pensamento hierárquico. Desejamos uma sociedade de cidadãos pensantes com autonomia intelectual. O trabalho do supervisor escolar deve ir além da mera supervisão dos planos pedagógicos que os professores realizam semestralmente, e das idas e vindas nas salas de aulas quando os professores solicitam sua presença, na tentativa de colocar “ordem” nas salas de aulas.

Outra dificuldade encontrada por este professor é a falta de material de apoio. Os alunos dispõem somente do LD. No início ele produzia alguns materiais para serem utilizados pelos alunos em sala, mas, em razão do custo que teria que assumir, ele acabou optando em trabalhar somente com o LD.

O apoio da direção desta escola é fundamental para que este professor não tenha sua carreira profissional fadada ao fracasso e, o mais importante, que a razão da existência da escola seja vista e tratada como um direito de todo cidadão que é ter

acesso à escola e ensino de qualidade. O trabalho não será árduo se houvesse integração, colaboração, para que a motivação dos alunos fosse objetivo de todos. Os projetos interdisciplinares para resolução de problemas verdadeiros seria um caminho para envolver diferentes séries e diferentes disciplinas.

É nosso parecer que a disciplina e a motivação estão sendo vistas como elementos distintos. Nesta sala de aula havia cerca de trinta e seis alunos e como as carteiras ficavam próximas umas das outras, a circulação era difícil. Os alunos não demonstravam interesse em participar das atividades. O professor escrevia a correção das tarefas no quadro, porque devido ao tumulto não havia possibilidades de trabalho oral. Nem todos os alunos faziam a correção.

No período de nossas observações, o professor II tinha uma carga horária de quarenta horas/aulas semanais, sendo que, desse total, vinte horas eram dedicadas às aulas no Estado e as outras vinte horas eram às escolas do Município. Atualmente, este professor continua com quarenta horas/aulas semanais, mas, trabalha somente em instituições estaduais. No início do ano de 2005, ele assumiu o segundo padrão no Estado e está na segunda escola desde que assumiu este segundo padrão. Ele pediu remoção da primeira escola onde assumiu o segundo padrão porque teve problemas com a indisciplina dos alunos. Entre as escolas que existiam vagas, ele optou por trabalhar em uma escola localizada na região central de Maringá. Contrariando as suas expectativas os alunos não têm mostrado interesse e as dificuldades com indisciplina permanecem. Segundo ele, a cada final de aula diz: “eu nem acredito que essa aula chegou ao fim”. Ao chegar em casa vai direto para o quarto, na tentativa de descansar e recompor-se, mas, muitas vezes é obrigado a ir ao colégio onde atua há alguns anos

sem almoço. Segundo este professor a primeira situação que deve ser evidenciada é que:

[...] a escola perdeu sua função há muito tempo, uma vez que à escola competem impor limites, regras básicas que acabam contribuindo para um resultado pouco significativo de aprendizagem. Nós temos alunos em nossa escola de diferentes classes socioeconômicas que vem para comer na escola, ele não vem para aprender, ele não tem interesse nenhum em aprender. Você começa a trabalhar um conteúdo, seja ele qual for, que o aluno não tem interesse, porque naquele momento não é do interesse dele, ele veio aqui sem esse interesse, ele vem exatamente porque os pais mandam. Porque enquanto o filho está aqui, o pai está tranquilo, porque o seu filho está “guardado”, está alimentado, e ele está principalmente aprendendo, sugere-se que o filho esteja “aprendendo”. Então a escola acabou perdendo sua função primordial, agora o fundamental é resgatarmos sua função (Entrevista do Professor II, 13/06/05).

No ano de 2004, o professor III tinha uma carga horária excessiva, de sessenta horas/aulas semanais. Sua maior dificuldade era a indisciplina de alguns alunos que segundo ele, iam para a escola com objetivos de:

[...] muitas vezes o aluno vem para escola e ele não tem, digamos assim uma função específica que é estudar, não é estudar, ele vem muitas vezes para quê? Para preencher seu espaço, para não ficar na rua, e toda a problemática socioeconômica, muitas vezes a gente depara com ela na sala de aula, e isso lá no ensino superior não é passada para nós, então a gente depara com que? Com um problema seríssimo, que culmina na indisciplina. Sem contar com o déficit na aprendizagem de alguns alunos, que não conseguem acompanhar o conteúdo (Entrevista do Professor III, 24/06/05).

Para este professor, o material de apoio existente nas escolas em que trabalhou era precário, os mapas e Atlas eram antigos, muitas vezes as informações estavam incorretas em razão das redefinições de territórios que ocorrem na superfície terrestre:

A Secretaria de Educação do Estado do Paraná, não fornece outro material a não ser o LD. Então se torna impossível o professor produzir alternativas, outros materiais, produzir outros textos. Porque se o professor for produzir, ele vai ter que tirar do bolso dele, do salário dele que já é uma miséria. Então muitas vezes a gente acaba trabalhando com o LD. Na medida do possível, monta exercícios, escreve-o no quadro ou roda no estêncil. Porque você tem o que? O LD como material de apoio, aí cabe ao professor estar introduzindo outros conteúdos, alguns textos de apoio são passados no quadro para os alunos copiarem (Entrevista do Professor III, 24/06/05).

**Quanto à razão da escolha da profissão-professor:** Para o professor I a escolha pela profissão-professor aconteceu muito repentinamente, quando ingressou no curso de Geografia tinha a pretensão de trabalhar numa secretaria de planejamento ambiental ou alguma outra coisa que estivesse ligado à questão de planejamento. “Fazer o concurso para professor não foi uma coisa que planejei. Com o passar do tempo, percebo que estou gostando da profissão docente e sinto prazer em ensinar, embora considero que ser professor na educação básica é muito desgastante”. Por essa razão tem planos de concluir o curso de doutorado para poder trabalhar somente no nível superior.

O professor II iniciou o curso de Geografia convicto de que seria professor. É filho de professor, o que segundo ele contribuiu para a escolha desta profissão. Afirmou que a profissão é bastante prazerosa, embora considere que o trabalho docente tenha contribuído para a sua enfermidade. Durante os onze anos de profissão ele já pediu afastamento por mais de uma vez para poder cuidar de sua saúde, isto ocorre geralmente no segundo semestre do ano letivo.

O professor III optou concluir o curso de Geografia como segunda opção. A primeira opção era pelo curso de Odontologia. Não realizou o curso de Odontologia em razão das dificuldades financeiras da família. Ao concluir o curso de Geografia e

começar a carreira docente, percebeu que havia feito a escolha correta. Gosta muito do que faz, e se sente realizado. Entretanto, considera que o professor deveria ser melhor remunerado em razão da importante função que é atribuída a ele.

**Quanto à questão salarial:** Os três professores foram unânimes em relação à questão salarial. Eles estão desestimulados, por considerarem que o salário que recebem é insuficiente diante da responsabilidade que é delegada ao professor. O professor III considera que o “salário é injusto, porque o professor forma cidadãos. Mostra o que é a realidade socioeconômica de mundo. Então, teríamos que ter um salário digno, para termos condições de nos aperfeiçoarmos”.

### 5.3 Análises das Entrevistas e das Observações do “Estudo de Caso”

As entrevistas nos permitiram entender melhor a formação inicial, formação continuada e o ideal pretendido pelo professor em suas aulas. As observações nos mostraram o livro didático como material único para os professores I e II e nas entrevistas foi nos esclarecido que há falta de materiais pedagógicos alternativos disponíveis nas suas unidades escolares e por outro lado a produção de materiais alternativos é desencorajada pela direção devido aos custos, pois as verbas disponíveis dos governos federal e /ou estadual já têm destino específico na sua origem.

Os professores disseram que não podem assumir tais compromissos, uma vez que seus vencimentos estão totalmente comprometidos única e exclusivamente com a sobrevivência, pois, muitos recebem salários abaixo da média de qualquer profissional de nível universitário. Gostaríamos de reforçar que o salário utilizado para a sobrevivência básica envolve a formação do profissional, pois não há verba, tempo e energia disponíveis para comprar livros ou envolver-se em projetos de pesquisa.

O cotidiano nas escolas que presenciamos parecia uma “roda-viva” caótica sem intervalo para reflexões, leituras, diálogos produtivos. As entrevistas, longe de explicar o caos, reforçaram a sua continuidade em outros momentos, pois os professores transitam entre a unidade escolar e suas casas com enormes quantidades de trabalhos por terminar: correções, preparação de atividades, avaliações. Muitas vezes, as pilhas vão e voltam sem que o professor tenha tido tempo sequer de abrir sua “pasta de trabalho”. Estas tarefas por cumprir, sempre adiada, fazem subsistir uma sensação de incompetência que cumulativamente produzem o stress a depressão, diferentes manifestações de ansiedade.

Dos três professores observados e entrevistados, somente o professor I trabalhava apenas em um período, o que corresponde a 20h/aulas; ele continua fazendo o curso de Mestrado. Os professores II e III trabalhavam por mais de quarenta horas semanais, não dispendo, portanto, de tempo para se dedicarem à formação continuada formal ou informal.

Com relação ao apoio da direção da escola, o professor I nos relatou que não tem recebido apoio da direção onde trabalha desde março de 2004. A interpretação do Art. 10. §1º “Durante o estágio probatório aos Professores serão proporcionados meios para sua integração e desenvolvimento de suas potencialidades em relação ao interesse público” (Lei Complementar Nº 103 – 15/03/2004), sugere um ambiente onde a formação seria continuada para que o professor em início de carreira receba orientações para suas necessidades, auxílio para a utilização dos recursos disponíveis na escola, quer TV/Vídeo, quer biblioteca ou laboratório de informática. No entanto, as nossas percepções do ambiente escolar, do tempo, do espaço e dos profissionais, são de que há uma total falta de integração gerada e gerando improvisações de todas as escalas: sala de aula, relações de trabalho, circulação, atendimento a alunos e aos pais. Infelizmente, esse caos pedagógico “educa” o aluno a descumprir ordens e desrespeitar regras por perceber os problemas na comunicação, carência nos objetivos e valores.

Somos categóricos em afirmar que dentre as questões já discutidas nesta pesquisa, que a motivação é uma reação em cadeia: a burocracia que desmotiva o professor, despersonalizando-o; o aluno que não se motiva por ter aulas enfadonhas de repetir e copiar. O conhecimento que descoberto e aprofundado é empolgante e por si motivador não é visível.

Na maioria das vezes a direção da escola precisa responder às exigências que são impostas verticalmente através dos NREs. Ela é repassada aos professores e a todos aqueles que trabalham nas escolas justificando-as como necessárias para a melhoria da qualidade do ensino.

Quando a direção repassa essas responsabilidades aos professores, sem ao menos questionar os reais interesses e necessidades destas exigências, ela acaba fortalecendo a burocracia e o sistema com os quais está sendo docilmente “conivente”. Há tempo temos constatado a existência de um controle rígido e burocrático, próprio das instituições de ensino, que:

[...] funcionam com determinação de lugares e regras hierárquicas que permitem o controle das ações de todas as pessoas que delas participam, possibilitando prever e calcular acontecimentos e suas conseqüências (SAMPAIO, 1998, p. 243).

Os autores da burocracia têm por objetivo provocar a impessoalidade, uma vez que, as pessoas desenvolvem suas funções baseadas em cargos que são estabelecidos a partir das relações hierárquicas de funções conquistadas através de concursos que os habilitem assumirem cargos distintos. Isto favorece um ambiente em que as pessoas realizam suas atividades “sem ódio ou paixões e, portanto, sem afeição ou entusiasmo” (WEBER, 1976, p. 24-25).

O currículo pedagógico também é outro item importante no funcionamento das escolas e fortalecimento da burocracia, pois, através dele é possível justificar algumas questões como sendo necessárias à manutenção das regras de funcionamento da instituição, não considerando, neste caso, as reais necessidades de ensino-aprendizagem dos alunos. É através dele que a escola se “resguarda”, por exemplo,

diante do questionamento de pais que buscam esclarecer as possíveis razões de reprovação de seus filhos. Segundo Sampaio (1998), as escolas, de modo geral, oferecem um atendimento padronizado e homogêneo ao escrever que:

[...] o atendimento burocratizado de massa não prevê diferenciação, mas homogeneização de procedimentos e despersonalização facilitada pelo distanciamento entre as posições ocupadas por professores e alunos, que aparta essas duas categorias. Instala-se a massificação, que despersonaliza as relações e as enquadra em categorias abstratas e internamente homogêneas [...]. É possível supor que a burocracia seja também um dispositivo de dominação e redução de complexidade, permitindo o controle de uma escola numerosa e complexa. Assim, a impessoalidade dos procedimentos de avaliação faz parte das regras do jogo e também mostra a importância do cumprimento das regras, considerando suficiente no atendimento aos alunos: a grande justificativa diante da constatação do aluno reprovado é que a escola cumpriu com todas as suas obrigações (SAMPAIO, 1998, p. 248-249).

Por mais que o professor acredite que desenvolve um trabalho autônomo em sala de aula, concordamos com Sampaio (1998) quando escreve que:

O professor não organiza seu trabalho como gostaria ou como pensa que seria melhor: há limites impostos pela organização, por meio de prescrições, regulamentos e rotinas de funcionamento. O poder de decisão do professor limita-se ao espaço da sala de aula, em que desenvolve o que lhe parecer adequado em relação à transmissão de conteúdos e à avaliação dos alunos. Se, por um lado, essa “autonomia” lhe confere poder mais imediato sobre seu trabalho e sobre o destino dos alunos, por outro lado é um traço do isolamento em que se encontra e que não permite circular entre os pares uma reflexão que venha articular e redirecionar as ações individuais (SAMPAIO, 1998, p. 250).

Para alguns autores a burocracia é fundamental para o fortalecimento do modelo econômico existente – o capitalismo. Mesmo surgidos em momentos históricos distintos, “capitalismo e burocracia reforçam-se mutuamente, pois o sistema capitalista

tem papel fundamental no desenvolvimento da burocracia e, sem ela, a produção capitalista não poderia persistir” (WEBER, 1976, p. 26).

Segundo Sampaio (1998), é possível concluir a leitura realizada sobre a burocracia escolar, afirmando que:

[...] a organização burocrática não circunscreve apenas o professor e seu espaço de atuação. Ela instala na escola a classificação, que determina hierarquicamente lugares e papéis, homogeneiza o atendimento, despersonalizando as relações e acentuando a massificação, controla as pessoas, segmentando e fracionando tempos, espaços e ações (SAMPAIO, 1998, p. 258).

Por outro lado, consideramos que a ação/interação da supervisão junto ao professor numa escola é de fundamental importância para o desempenho do processo ensino-aprendizagem dos alunos uma vez que, através desse suporte pedagógico é possível romper com a burocracia tão arraigada nas instituições escolares. Conforme afirma Medina:

É na compreensão e no entendimento da forma de tratamento dado pelo professor aos conteúdos e às condições de existência dos alunos que o supervisor sistematiza seu trabalho no interior da escola. Estas duas dimensões configuram o processo de ensinar e aprender, que se dá numa relação entre professor que ensina-e-aprende, o aluno que aprende-e-ensina e o supervisor que orienta-aprende-e-ensina (MEDINA, 1997, p. 30-31).

Acreditamos que o trabalho desempenhado no interior da instituição chamada escola só será bem sucedido se houver integração entre todos os sujeitos do espaço escolar como parceiros na realização do projeto pedagógico. Uma vez que, a escola deve ter como meta, a sua função social de formar cidadãos críticos capazes de compreender o mundo em que vivem, todos que nela trabalham devem ser

comprometidos em persegui-la. A falta de integração entre o corpo administrativo, professores e pais desmoronam a credibilidade e o respeito à instituição. Considerando a construção de valores, o conhecimento moral, como um dos principais objetivos na formação do cidadão responsável é lamentável que o exemplo de respeito e valorização seja esvaziado. Uma supervisão/direção que faz apelos ao sistema policial para disciplinar os alunos rende-se aos valores veiculados na sociedade: força bruta, o sistema carcerário, punição e submissão.

Como um professor pode pretender que o aluno se interesse em construir conhecimento, entender como é a produção do espaço social local, global se a disciplina não é posta como condição de aprender, mas como condição para não punição?

As observações e as entrevistas concedidas pelos professores evidenciaram que são vários os fatores que desestimulam o trabalho do professor. Talvez, o fator de maior relevância seja a questão dos baixos salários que obrigam os professores trabalharem além de seus limites físicos e mentais, contribuindo para a redução de seu tempo de formação continuada e com o tempo necessário para o professor refletir sobre seu trabalho. O professor II é contundente ao exclamar que:

[...] nós professores estamos trabalhando muito fora da nossa capacidade, física, mental e psicológica, estamos fazendo o papel que não é da escola, mas sim papel da família, porque aqui na escola nós acabamos tendo que dar carinho, atenção, educação básica, como por exemplo: não jogue o papel no chão, tire os pés da cadeira, não risque sua carteira, isto não é papel da escola, é papel da família. Eu acredito que essa sobrecarga de funções sobre o professor impossibilita a gente de realizar bem nossa função, que é a de formar cidadãos (Entrevista do Professor II, 13/06/05).

Consideramos que a questão salarial é bastante séria. Sem salário digno o professor não consegue se qualificar. Linhares (1997), afirma que:

A política de desqualificação da educação pública, em vigência em nosso país, vai cortando as possibilidades de autonomia do professor. Sem salário, pertencendo a uma classe subalternizada, sem relação instituinte com o saber, a autoridade pedagógica enfrenta extremos desafios e ameaças (LINHARES, 1997, p. 83).

Os três professores, sujeitos do nosso “Estudo de Caso”, embora considerando que esta profissão seja uma atividade bastante exaustiva e pouco valorizada, ainda assim, sentem prazer na profissão que escolheram. O professor II foi o único que optou por esta profissão sem ter dúvidas quanto à escolha. Para os professores I e III essa não foi inicialmente a opção profissional, mas, ao iniciar suas carreiras, constataram que sentem prazer em contribuir para a formação do indivíduo. O professor I nos relatou que ao concluir o curso de mestrado, gostaria de desenvolver um trabalho na tentativa de verificar porque razão os alunos de modo geral não demonstram ter muito interesse em aprender. Este professor se mostrou preocupado com as causas que tornam o aluno muitas vezes distante daquilo que ele poderia estar aprendendo no tempo em que permanecem nas salas de aula.

A bibliografia pesquisada nos aponta a importância dos professores serem profissionais reflexivos para a qualidade da aprendizagem. A formação continuada torna o professor sensível e com habilidades em conhecer as necessidades de seus alunos para atendê-los, tornando o processo ensino-aprendizagem um momento de interação, além de estarem produzindo juntos um novo conhecimento. A constante análise, avaliação e reflexões de suas ações é objeto de investigação para formação

contínua do professor. No entanto, para se tornar reflexivo e conseguir auto-avaliar sua postura em sala de aula o professor necessita de leituras e de tempo. Um professor que trabalha em sala em dois períodos (40 horas/aulas), possivelmente não dispõe de energia para analisar a aprendizagem dos alunos numa visão autocrítica.

Constatamos durante nossas pesquisas, observações e entrevistas, que o sistema público de ensino no Brasil tem sido objeto de insatisfação por parte da sociedade e dos maiores interessados que são os alunos. Isto não deveria ser tratado como um fato isolado ou muito menos comum, uma vez que é na escola que o indivíduo dá seus primeiros passos na construção do conhecimento.

A realidade das salas de aulas, com turmas de até quarenta e cinco alunos, impossibilita o desenvolvimento de um trabalho comprometido. Acresce-se a isso as más condições de infra-estrutura: pouco espaço entre as carteiras; insuficiência de ventilação; quadros de giz velhos; falta de laboratórios, vários fatores contribuem para que o tempo que os alunos e professores permanecem nas escolas seja pouco produtivo e desestimulante.

Acreditamos haver fatores que contribuem para a falta de motivação dos alunos, mas, talvez por estarmos vivendo um momento ímpar na história do homem no que se refere às novas formas de acesso e divulgação de informações, de produção e consumo, momento este conhecido como “Globalização”, os professores estejam encontrando forte resistência por parte dos alunos em aproximar-se daquilo que nós professores nos propomos discutir juntamente com eles. A falta de motivação dos alunos frustra o professor que muitas vezes trabalhou horas a fio um conteúdo articulando diferentes linguagens.

Sabemos que é muito estimulante tanto para o professor quanto para o aluno, trabalharmos com conteúdos que é do interesse da maioria deles. Mas, para que isto aconteça teríamos que ter mais tempo para prepararmos nossas aulas, considerando assim o conteúdo que faz parte do nosso planejamento pedagógico e aquilo que é de interesse deles. Somos capazes de resgatar o interesse de nossos alunos, entretanto, na atual conjuntura política e econômica, que obrigam os professores trabalharem além de sua capacidade física e psicológica como já dissemos anteriormente, é pouco provável haver mudanças a curto prazo.

Na atualidade não podemos persistir em educar nossos alunos num modelo reprodutivo de educação, no qual eles recebem as respostas prontas para serem memorizadas, sem contextualizá-las com a realidade deles. Um trabalho reprodutivo, repetitivo, não provoca a participação “verdadeira” do aluno

O modelo de educação tradicional ou Pedagogia Tradicional baseada em aula expositiva é improdutivo e apropriado para que a ideologia dominante estabeleça suas “regras” e desarticule a capacidade criativa do aluno, para que o mesmo “obedeça” as imposições sem ao menos questioná-las (FREIRE, 1986). Talvez sejam estas as razões pelas quais as abordagens de ensino não objetivem o desenvolvimento de raciocínio, visão crítica e a construção da autonomia.

A motivação é produzida quando o aluno acredita que aquilo é relevante para sua vida cotidiana. Se no ambiente escolar o aluno não for motivado, fora desse ambiente, ele encontrará motivação através de ações. Freire (1986) confirma sobre estas questões:

Quando os estudantes realmente querem alguma coisa, movem céus e terra para consegui-la. Encontram carros baratos, e pechinham o seguro, arranjam emprego de meio período durante o Natal, conseguem o aparelho de som mais barato, ou uma nova guitarra [...] Em tais circunstâncias, empenham sua sagacidade. (FREIRE, 1986, p. 16-17).

A questão principal a ser discutida é que não podemos lidar com a questão da motivação como se ela fosse externa ao processo ensino-aprendizagem, ao tentarmos motivá-los a partir de exigências que muitas vezes fazemos, de que eles precisam tirar boas notas, serem disciplinados em sala, puni-los se considerarmos necessários ou recompensá-los com promessas de que terão um futuro promissor. Desta maneira, estaremos contribuindo para que o aluno perca o interesse por questões que lhes parecem pouca atrativa naquele momento, uma vez que ele terá de esperar muito para obter o resultado do conhecimento adquirido, prometendo ao aluno que “a melhor coisa é sempre aquela em que você não está fazendo no momento. Não é de se espantar que os estudantes não cooperem” (FREIRE, 1986, p. 16).

Temos o compromisso de fazer com que o aluno descubra a importância da construção de sua aprendizagem e que o resultado dessa construção ocorre num processo contínuo. Lembramos que os temas de maior importância no trabalho pedagógico são aqueles que fazem parte da realidade do aluno, os quais devem ser trabalhados através de método dialógico em grupo durante as aulas. Neste modelo de pedagogia a relação professor-aluno é de educador e educando como sujeito do ato de aprender. O professor passa a ser um mediador e orientador do aluno na sua aprendizagem, oferecendo-lhe subsídios para produzir seu próprio conhecimento. Este modelo proposto por Freire, permite que a condição passiva do aluno e do professor seja superada. Segundo Freire, “A motivação faz parte da ação. É um momento da

própria ação. Isto é, você se motiva à medida que está atuando e não antes dela” (FREIRE, 1986, p. 15).

No entanto, as escolas estão estruturadas pedagogicamente num modelo de sistema que impõe as idéias oficiais. Para que não tenhamos condições adequadas para formarmos cidadãos críticos, capazes de fazer uma leitura ampliada da realidade existente. Para Freire (1986), quando fragmentamos o processo ensino-aprendizagem estamos atendendo apenas a classe dominante uma vez que:

[...] quando separamos o produzir conhecimento do conhecer o conhecimento existente, as escolas se transformam facilmente em espaços para a venda de conhecimento, o que corresponde à ideologia capitalista (FREIRE, 1986, p. 19).

Acreditamos que as questões discutidas sejam uma das possíveis razões pelas quais os alunos não se sintam motivados. Uma vez que a motivação ocorre no momento da ação, quando o aluno está criando, produzindo, descobrindo novos caminhos para o conhecimento. Isto se torna possível através do modo como o professor oferece circunstâncias desafiadoras para que o aluno fique “intrigado, inquieto”, a verdadeira motivação em encontrar, descobrir respostas. É preciso sair da superficialidade, dos preenchimentos de lacunas, dos questionários de respostas previsíveis.

O aluno desafiado busca leituras na tentativa de descobrir uma solução a um problema proposto. A leitura realizada com esta inquietação é uma ação motivada, o aluno a faz pelo prazer de buscar uma resposta, não para receber um ponto positivo. Essa ação motivada ultrapassa os muros da escola, o tempo da aula, o dever da “lição-

de-casa". Ele buscará a resposta com a mesma motivação que procuraria a bicicleta mais incrementada que o dinheiro que possui pode adquirir.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Para o desenvolvimento deste trabalho tivemos quatro fontes de pesquisa, bibliográfica, formulário com informações básicas, observações e entrevistas. Nossa fonte bibliográfica apontou a importância da formação continuada dos professores para que haja um fazer pedagógico comprometido e de qualidade em sala de aula e, os trabalhos de campo nos possibilitaram confrontar esse ideal teórico com a realidade. Nesse momento em que finalizamos este trabalho, vamos tecer algumas considerações.

Os dados coletados permitiram conhecer algumas características interessantes em relação à formação dos professores: os professores integrantes do quadro docente do Estado do Paraná que ministram aulas de Geografia nas escolas pesquisadas estão habilitados para exercerem esta função, pois, os dados mostrados nesta pesquisa revelaram que há apenas dois professores que não possuem formação específica em Geografia, e são formados em disciplinas afins – História e Estudos Sociais. Entretanto, a partir das entrevistas que foram concedidas pelos três professores observados no “Estudo de Caso”, constatamos que a formação inicial que eles concluíram não contribuiu significativamente com as expectativas destes professores. Pois, eles tiveram dificuldades para articularem a teoria aprendida na universidade e a realidade de sala de aula.

A avaliação dos professores por meio de cursos, as questões colocadas pelos professores e a realidade observada nas aulas nos preocupam. Incomodou-nos a percepção de que há um “mercado de pontuações”, em que alguns professores realizam cursos que não contribuem significativamente para a melhoria da qualidade

das aulas. Enquanto a busca por cursos de especialização e de mestrado tiver como objetivo primordial a pontuação e conseqüente melhoria salarial, a qualidade de ensino continuará nesse mar de incertezas e de improvisações. Urge que paralelamente à pontuação por horas de cursos, que garantem a atualização e melhoria do conhecimento por parte de quem trabalha na sala de aula, o mesmo plano de carreira proporcione ao professor “horas de trabalho pedagógico” com diminuição da hora em sala de aula.

Fica evidente que o professor III, analisado no “Estudo de Caso”, que fez curso de especialização e já tem título de mestre não consegue ser um professor reflexivo por trabalhar em sala de aula por mais de sessenta horas! A aritmética está equivocada, o dia tem vinte e quatro horas e todo Ser Humano necessita se alimentar, repousar e se locomover. Subtraindo esse tempo, qual o tempo que este professor tem para planejar suas aulas, ler e se atualizar, corrigir os trabalhos dos alunos considerando o desenvolvimento cognitivo de cada um, os passos necessários para que avancem na construção do conhecimento?

O plano de carreira que valoriza as horas dedicadas em cursos é significativo para o incentivo à formação continuada do professor. No entanto, é preciso dar reais condições para que o professor possa se enriquecer e utilizar o conhecimento que buscou nos cursos, visando não apenas à melhoria salarial. Acreditamos que os professores necessitem de melhores salários, pois, é a verdadeira forma de incentivá-los à realização de sua própria formação continuada: leituras, cursos, reflexões.

Enquanto os professores necessitarem lecionar em mais de um estabelecimento, permanecer em sala de aula oito a doze horas por dia, o seu tempo estará sendo

consumido em ações mecânicas de virar as páginas dos LDs e, ao término da aula desabafar: “Graças a Deus, que esta aula chegou ao fim!”

## REFERÊNCIAS

BATISTA JUNIOR, Paulo Nogueira. O que é a globalização que provoca tanto medo, e o que se pode esperar dela. **Revista Veja**, São Paulo, ano 29, p. 84, abr. 1996. Edição 1438.

COLTRINARI, Lylian. A pesquisa acadêmica, a pesquisa didática e a formação do professor de geografia. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Arioaldo Umbelino de et al. (Orgs.). **Geografia em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002. p. 115-118.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 4. ed. São Paulo: Papirus, 1994.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 1998.

\_\_\_\_\_. **Desafios modernos da educação**. 6. ed. São Paulo: Vozes, 1993.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

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

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

IANNI, Octavio. **A sociedade global**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2001.

KULLOCK, Maisa Gomes Brandão. **As exigências da formação do professor na atualidade**. Maceió: EDUFAL, 2000.

LIMA, Maria das Graças de. A pesquisa acadêmica e sua contribuição para a formação do professor de Geografia. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Arioaldo Umbelino de et al. (Orgs.). **Geografia em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002. p. 119-124.

LINHARES, Célia Frazão. Saberes docentes: da fragmentação e da imposição à poesia e a ética. **Revista Movimento**, local, Universidade Federal Fluminense, Niterói, n 2, p.33-57, set. 2000.

LINHARES, Célia Frazão. O direito ao saber com sabor: supervisão e formação de professores na escola pública. In: JUNIOR, Celestino Alves da Silva; RANGEL, Mary et al. (Orgs.). **Nove olhares sobre a supervisão**. Campinas: Papyrus, 1997. p. 59-90.

MEDINA, Antonia da Silva. Supervisão escolar: parceiro político-pedagógico do professor. In: JUNIOR, Celestino Alves da Silva; RANGEL, Mary et al. (Orgs.). **Nove olhares sobre a supervisão**. Campinas: Papyrus, 1997. p. 9-35.

MORAN, José Manuel. **Educar o educador**. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/pro/moran/uber.htm>. Acesso em: 22 nov. 2004.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 7. ed. Campinas: Papyrus, 2003.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Estado, ideologia e poder. In: SPOSITO, Eliseu Savério et al. (Org.). **Dinâmica econômica, poder e novas territorialidades**. Presidente Prudente: UNESP/ FCT, 1999. p. 75-96.

PASSINI, Elza Yasuko. Aula de geografia em sala ambiente. **Revista Ciência Geográfica**, Bauru, n. 21, p. 8-11, 2002.

PAIVA, Paulo. O que é a globalização que provoca tanto medo, e o que se pode esperar dela. **Revista Veja**, São Paulo, ano 29, p. 88, abr. 1996. Edição 1438.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PERRENOUD, Philippe et al. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** Tradução Fátima Murad e Eunice Gruman 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e existência**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

SACRISTÁN, Gimeno J. Consciência e acaso sobre a prática com libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. **Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar**. São Paulo: EDUC, 1998.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 1987.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico internacional**. São Paulo: Hucitec, 1994.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. São Paulo: Record, 2000.

SANTOS, Milton; RIBEIRO, Wagner Costa (Org.). **O país distorcido**: o Brasil, a globalização e a cidadania. São Paulo: Publifolha, 2002.

SHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: \_\_\_\_\_. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 79.

SILVA, Vicente Paulo da. O que é a globalização que provoca tanto medo, e o que se pode esperar dela. **Revista Veja**, São Paulo, ano 29, p. 87, abr. 1996. Edição 1438.

SOUZA, A. J.; SANTOS, Milton. O ensino da geografia. **Revista Ciência Geográfica**, Bauru, n. 19, p. 38-40, 2001.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. Pesquisa e educação de professores. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de et al. (Orgs.). **Geografia em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002. p. 109-114.

WALKER, Maristela Rosso. **Formação continuada de professores**: os desafios da atualidade na busca da competência docente. 2004. 214 f. Dissertação (Mestrado)- Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2004.

WEBER, Marx. **Ensaio de sociologia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

\_\_\_\_\_. Fundamentos da organização burocrática: uma construção do tipo ideal. In: CAMPOS, Edmundo (Org.). **Sociologia da burocracia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976. p.15-28.

## **ANEXO**

### QUESTÕES DO FORMULÁRIO



**PESQUISA APLICADA AOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA QUE ATUAM DE 5ª À 8ª SÉRIE NA REDE ESTADUAL DE ENSINO NO MUNICÍPIO DE MARINGÁ-PR**

**I - IDENTIFICAÇÃO**

Nome (opcional): \_\_\_\_\_

Atividade profissional principal: \_\_\_\_\_

**II - FORMAÇÃO PROFISSIONAL PRINCIPAL**

a) Graduado em: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_ Ano conclusão \_\_\_\_\_

b) Outra Graduação em: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_ Ano conclusão \_\_\_\_\_

c) Pós-Graduação:

Especialização em: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_ Ano Conclusão: \_\_\_\_\_

Mestrado em: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_ Ano Conclusão: \_\_\_\_\_

Doutorado em: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_ Ano Conclusão: \_\_\_\_\_

**III - ATUAÇÃO E VÍNCULO PROFISSIONAL NO ESTADO COMO PROFESSOR**

1ª) Nome Escola: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_

Disciplina (s) de: \_\_\_\_\_ Carga horária semanal: \_\_\_\_\_

Vínculo trabalhista: Estatutário ( ) Celetista ( ) Outros ( ) Qual: \_\_\_\_\_

Tempo de magistério: \_\_\_\_\_ anos: \_\_\_\_\_ meses

**IV - ATUAÇÃO E VÍNCULO PROFISSIONAL NO MUNICÍPIO COMO PROFESSOR**

1ª) Nome Escola: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_

Disciplina (s) de: \_\_\_\_\_ Carga horária semanal: \_\_\_\_\_

Vínculo trabalhista: Estatutário ( ) Celetista ( ) Outros ( ) Qual: \_\_\_\_\_

Tempo de magistério: \_\_\_\_\_ anos: \_\_\_\_\_ meses

**V - ATIVIDADE COMO PROFESSOR EM ESCOLAS PARTICULARES**

1ª) Nome Escola: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_

Disciplina (s) de: \_\_\_\_\_ Carga horária semanal: \_\_\_\_\_

Grau de Ensino: Fundamental ( ) Médio ( ) 3º Grau ( )

Tempo de Magistério: \_\_\_\_\_ anos: \_\_\_\_\_ meses

**VI – ATIVIDADE PROFISSIONAL NÃO LIGADA AO MAGISTERIO**

Atividade: \_\_\_\_\_ Instituição : \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_

Tempo de Serviço: \_\_\_\_\_ Vínculo/ Forma de Contrato: \_\_\_\_\_

Horas semanais dedicadas a essa atividade: \_\_\_\_\_

**VII – FORMAÇÃO CONTINUADA (SOMENTE DOS ÚLTIMOS 5 ANOS)**

**A) CURSOS:**

1º) Nome do curso: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_

Carga horária: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_

**B) PARTICIPAÇÃO EM EVENTOS (SIMPÓSIOS, CONGRESSOS, SEMANAS CIENTÍFICAS).**

1º) Nome do evento: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_

Carga horária: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_

**C) LEITURA DE LIVROS OU REVISTAS ESPECIALIZADOS**

1º) Relacionar o título e o autor dos últimos 05 livros de Geografia lidos, exceto aqueles usados como livros didáticos na sala de aula:

a) Título da obra: \_\_\_\_\_

Nome do autor (a): \_\_\_\_\_

2º) Revistas técnicas-científicas. Relacionar o título das revistas/boletins de Geografia que assina:

a) Título: \_\_\_\_\_ Editora: \_\_\_\_\_

**D) USO DE EQUIPAMENTOS DE INFORMATICA COMO RECURSO DIDÁTICO**

1) Possui computador em casa? Sim ( ) Não ( )

2) Se possui, tem acesso à Internet em casa? Sim ( ) Não ( )

3) Possui acesso à Internet na escola em que leciona? SIM ( ) Não ( )

## **APÊNDICE**

LEI COMPLEMENTAR – 103 e TABELA DE VENCIMENTOS



## LEI COMPLEMENTAR Nº 103 - 15/03/2004

Publicado no Diário Oficial Nº 6687 de 15/03/2004

Súmula: Institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná e adota outras providências.

**A Assembléia Legislativa do Estado do Paraná decretou e eu sanciono a seguinte lei:**

### CAPÍTULO I DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

**Art. 1º.** Esta Lei institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, nos termos da legislação vigente. **Art. 2º.** Integram a Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica os profissionais que exercem atividades de docência e os que oferecem suporte pedagógico direto a tais atividades nos Estabelecimentos de Ensino, nos Núcleos Regionais da Educação, na Secretaria de Estado da Educação e nas unidades a ela vinculadas, incluídas as de direção, coordenação, assessoramento, supervisão, orientação, planejamento e pesquisa, atuando na Educação Básica, nos termos da Lei Complementar no 7, de 22 de dezembro de 1976, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Estado do Paraná.

### CAPÍTULO II DOS PRINCÍPIOS E GARANTIAS

**Art. 3º.** O Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná objetiva o aperfeiçoamento profissional contínuo e a valorização do Professor através de remuneração digna e, por consequência, a melhoria do desempenho e da qualidade dos serviços prestados à população do Estado, baseado nos seguintes princípios e garantias: **I** – reconhecimento da importância da carreira pública e de seus agentes; **II** – profissionalização, que pressupõe qualificação e aperfeiçoamento profissional, com remuneração digna e condições adequadas de trabalho; **III** – formação continuada dos professores; **IV** – promoção da educação visando ao pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania; **V** – liberdade de ensinar, aprender, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, dentro dos ideais de democracia; **VI** – gestão democrática do ensino público estadual; **VII** – valorização do desempenho, da qualificação e do conhecimento; **VIII** – avanço na Carreira, através da promoção nos Níveis e da progressão nas Classes; **IX** – gestão democrática das escolas da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, mediante consulta à comunidade escolar para a designação dos diretores de escolas nos termos da lei; **X** – existência dos Conselhos Escolares em todas as escolas da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná; **XI** – período reservado ao Professor, incluído em sua carga horária, a estudos, planejamento e avaliação do trabalho discente.

### CAPÍTULO III DOS CONCEITOS FUNDAMENTAIS

**Art. 4º.** Para efeito desta Lei entende-se por: **I** – CARGO: centro unitário e indivisível de competência e atribuições, criado por lei, com denominação própria, em número certo e remuneração paga pelo Poder Público, provido e exercido por um titular, hierarquicamente localizado na estrutura organizacional do serviço público; **II** – CARREIRA: conjunto de Níveis e Classes que definem a evolução funcional e remuneratória do Professor, de

acordo com a complexidade de atribuições e grau de responsabilidade; **III – NÍVEL:** divisão da Carreira segundo o grau de escolaridade, Titulação ou Certificação no Programa de Desenvolvimento Educacional; **IV – CLASSE:** divisão de cada Nível em unidades de progressão funcional; **V – PROFESSOR:** servidor público que exerce docência, suporte pedagógico, direção, coordenação, assessoramento, supervisão, orientação, planejamento e pesquisa exercida em Estabelecimentos de Ensino, Núcleos Regionais da Educação, Secretaria de Estado da Educação e unidades a ela vinculadas; **VI – DOCÊNCIA:** atividade de ensino desenvolvida pelo Professor, direcionada ao aprendizado do aluno e consubstanciada na regência de classe; **VII – HORA-AULA:** tempo reservado à regência de classe, com a participação efetiva do aluno, realizado em sala de aula ou em outros locais adequados ao processo ensino-aprendizagem; **VIII – HORA-ATIVIDADE:** tempo reservado ao Professor em exercício de docência para estudos, avaliação e planejamento, realizado preferencialmente de forma coletiva.

#### **CAPÍTULO IV DA ESTRUTURA DA CARREIRA**

**Art. 5º.** A Carreira de Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná é integrada pelo cargo único de provimento efetivo de Professor e estruturada em 06 (seis) Níveis, cada um deles composto por 11 (onze) Classes, conforme detalhado no Anexo I – Tabela de Vencimentos, da presente Lei. **§ 1º** – Para o exercício do cargo de Professor é exigida a habilitação específica para atuação nos diferentes níveis e modalidades de ensino, obtida em curso de licenciatura, de graduação plena. **§ 2º** – Para o exercício do cargo de Professor nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental e na Educação Infantil é admitida a formação de professor em nível médio. **§ 3º** – Para o exercício do cargo de Professor na Educação Profissional, durante o estágio probatório, é admitida a formação específica referente ao curso, condicionando-se a sua efetivação no cargo à realização de complementação pedagógica para obtenção de licenciatura plena. **§ 4º** - Para o exercício do cargo de Professor nas atividades de coordenação, administração escolar, planejamento, supervisão e orientação educacional é exigida graduação em Pedagogia. **§ 5º** - A todos os ocupantes do cargo de Professor é assegurado o direito de exercer as funções de direção escolar, nos termos da lei.

**Art. 6º.** A Tabela de Vencimentos do Professor é composta por 06 (seis) Níveis denominados Especial I, Especial II, Especial III, Nível I, Nível II e Nível III, aos quais estão associados critérios de Titulação ou Certificação, conforme previsto nesta Lei. **§ 1º** – Os valores dos vencimentos dos Níveis Especial III, Especial II e Especial I correspondem a 85% (oitenta e cinco por cento), 75% (setenta e cinco por cento) e 70% (setenta por cento), respectivamente, do valor do vencimento do Nível I, tomado como referência para o presente Plano de Carreira. **§ 2º** - O valor do vencimento do Nível II corresponde ao valor do vencimento do Nível I acrescido de 25% (vinte e cinco por cento) **§ 3º** - O valor do vencimento do Nível III, Classe 1, corresponde ao valor do vencimento do Nível II, Classe 11, acrescido de 5% (cinco por cento). **§ 4º** – Cada um dos Níveis descritos no *caput* deste artigo é composto por 11 (onze) Classes designadas pelos números 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 e 11, associadas a critérios de avaliação de desempenho e participação em atividades de formação e/ou qualificação profissional. **§ 5º** – Em um mesmo Nível haverá uma diferença percentual de 5% (cinco por cento) entre uma Classe e outra, de modo que a Classe 2 de cada Nível corresponda ao valor da Classe 1 acrescido de 5% (cinco por cento), e assim sucessivamente até a Classe 11, que corresponde ao valor da Classe 10 acrescido de 5% (cinco por cento)

#### **CAPÍTULO DO PROVIMENTO E DESENVOLVIMENTO NA CARREIRA**

**SEÇÃO I – DO INGRESSO Art. 7º.** O cargo de Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, com descrição estabelecida no Anexo II – Descrição de Cargo, da presente Lei, é acessível aos brasileiros natos ou naturalizados, que preencham os

requisitos estabelecidos em lei, com o ingresso no Nível I, Classe 1, da Carreira, mediante concurso público de provas e títulos § 1º – O exercício profissional do titular do cargo de provimento efetivo de Professor será vinculado à área de conhecimento para a qual tenha prestado concurso público, ressalvado o exercício, em caráter excepcional, quando habilitado para o magistério em outra área de conhecimento e indispensável para o atendimento de necessidade de serviço § 2º – As exigências referidas neste artigo deverão estar satisfeitas e apresentadas pelos aprovados no concurso público, sendo desnecessário apresentá-las por ocasião da sua inscrição Art. 8º. Em caso de vacância, os cargos de Professor deverão ser supridos por concurso público que terá validade de 02 (dois) anos, podendo ser prorrogado, uma única vez, por igual período.

**Art. 9º.** É assegurada aos candidatos com deficiência a reserva de 5% (cinco por cento) das vagas oferecidas no concurso público para provimento no cargo de Professor com atribuições compatíveis à deficiência

## **SEÇÃO II – DO ESTÁGIO PROBATÓRIO**

**Art. 10.** O estágio probatório é o período de 03 (três) anos de efetivo exercício, a contar da data do seu início, durante o qual o Professor é avaliado para atingir a estabilidade no cargo para o qual foi nomeado § 1º – Durante o estágio probatório aos Professores serão proporcionados meios para sua integração e desenvolvimento de suas potencialidades em relação ao interesse público § 2º – Cabe à Secretaria de Estado da Educação garantir os meios necessários para acompanhamento e avaliação de desempenho dos professores em estágio. Probatório 3º – Em caso de reprovação na avaliação, o professor será exonerado, mediante processo administrativo, com garantia de contraditório e ampla defesa.

## **SEÇÃO III – DA PROMOÇÃO E PROGRESSÃO NA CARREIRA**

**Art. 11.** A promoção na Carreira é a passagem de um Nível para outro, mediante Titulação acadêmica na área da educação, nos termos de resolução específica, ou Certificação obtida por meio do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, previsto nesta Lei, com critérios e formas a serem definidos por lei. **I** – Os Níveis Especial I, Especial II e Especial III ficam reservados aos profissionais referidos no artigo 5º, § 2º, desta Lei, que possuam formação em Nível Médio, Licenciatura Curta e Licenciatura Curta com estudos adicionais, respectivamente; **II** – Será promovido para o Nível I, na mesma Classe em que se encontra na Carreira, o Professor de Nível Especial que obtiver Licenciatura Plena; **III** – Será promovido para o Nível II, na mesma Classe em que se encontra na Carreira, o Professor com Licenciatura Plena que obtiver pós-graduação com carga horária mínima de 360 (trezentos e sessenta) horas, na área da educação, com critérios definidos pela Secretaria de Estado da Educação. **IV** – Será promovida para o Nível III, Classe 1, o Professor que estiver no Nível II, Classe 11, e que obtiver Certificação por meio do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, nos termos da lei, para a qual será aproveitada a Titulação obtida em curso de pós-graduação como critério total ou parcial para obtenção da Certificação. § 1º – Entende-se por Titulação a Habilitação, a Licenciatura Plena, a Especialização, o Mestrado e o Doutorado, obtidos em curso autorizado e reconhecido pelos órgãos competentes, ou, quando realizados no exterior, devidamente validado por instituição brasileira pública, competente para este fim. § 2º – Entende-se por Certificação aquela obtida por meio do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, previsto nesta Lei, para fins de promoção na Carreira. § 3º – As promoções previstas nos incisos I, II e III deste artigo ocorrerão a qualquer tempo, e serão efetivadas mediante requerimento do Professor, devidamente instruído, sendo que, uma vez deferido, a remuneração correspondente será paga retroativamente à data do protocolo § 4º – A promoção prevista no inciso III ocorrerá dentro do programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, com normas de progressão disciplinadas mediante lei específica e remuneração paga a partir da data da Certificação. § 5º - A Secretaria de Estado da Educação garantirá ao Professor que ingressar no Nível III a oportunidade de, em 15 (quinze) anos, alcançar a última Classe da Carreira.

**Art. 12.** Fica assegurada ao Professor, quando inscrito em Programa de Complementação de Formação para obtenção de Licenciatura Plena, a compatibilização do horário de estágio curricular supervisionado obrigatório, na área de educação, com o seu horário de trabalho. **Parágrafo único** - Havendo incompatibilidade do horário de estágio curricular supervisionado obrigatório com o seu horário de trabalho, fica assegurado o afastamento do Professor de suas atribuições, sem prejuízo de seus vencimentos e vantagens de caráter permanente. **Art. 13.** Fica assegurado período de afastamento para conclusão dos trabalhos para obtenção de Certificação/Titulação, sem prejuízo funcional e remuneratório, com regulamentação a ser estabelecida em Resolução **Art. 14.** A progressão na Carreira é a passagem do Professor de uma Classe para outra, dentro do mesmo Nível, e ocorrerá mediante a combinação de critérios específicos de avaliação de desempenho, com normas disciplinadas mediante lei, e participação em atividades de formação e/ou qualificação profissional relacionadas à Educação Básica, bem como à formação do Professor e à área de atuação, nos termos de resolução específica **§ 1º** – A primeira progressão ocorrerá após o cumprimento do estágio probatório. **§ 2º** – A avaliação de desempenho deve ser compreendida como um processo permanente, em que o professor tenha a oportunidade de analisar a sua prática, percebendo seus pontos positivos e visualizando caminhos para a superação de suas dificuldades, possibilitando, dessa forma, seu crescimento profissional. **§ 3º** – A cada interstício de 02 (dois) anos ficam computados até 15 (quinze) pontos para avaliação de desempenho e até 30 (trinta) pontos para atividades de formação e/ou qualificação profissional. **§ 4º** – A cada 15 (quinze) pontos acumulados, na forma do parágrafo anterior, o Professor terá garantida a progressão equivalente a (01) uma Classe, podendo avançar até 03 (três) Classes na Carreira, por interstício de 02 (dois) anos. **§ 5º** – Os pontos não utilizados em determinada progressão serão aproveitados na progressão subsequente, excetuando-se aqueles obtidos em decorrência da avaliação de desempenho. **§ 6º** – Fica estabelecida a data de 1º de outubro para a primeira progressão na Carreira **Art. 15.** A Secretaria de Estado da Educação garantirá os meios para progressão do Professor **Art. 16.** Não poderá ser utilizada a mesma Certificação, Titulação ou comprovante de realização de atividades de formação e/ou qualificação profissional para mais de uma forma de avanço na Carreira, seja por promoção ou progressão. **§ 1º** – O professor detentor de dois cargos poderá usar a nova Certificação, Titulação ou comprovante de realização de atividades de formação e/ou qualificação profissional em ambos os cargos. **§ 2º** - o Professor detentor dos títulos de mestre ou doutor poderá utilizá-los tanto para promoção ao Nível II como para o Nível III, nos termos da presente Lei.

## **CAPÍTULO VI DAS ATIVIDADES DE FORMAÇÃO E QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL**

**Art. 17.** A qualificação profissional, visando à valorização do Professor e à melhoria da qualidade do serviço público, ocorrerá com base no levantamento prévio das necessidades, de acordo com o processo de qualificação profissional da Secretaria de Estado da Educação ou por solicitação dos Professores, atendendo com prioridade a sua integração, atualização e aperfeiçoamento. **Parágrafo único** – Ao Professor em estágio probatório fica garantido o desenvolvimento de atividades de integração, com o objetivo de inseri-lo na estrutura e organização dos Sistemas Educacionais e da Administração Pública. **Art. 18.** O Professor que comprovar a realização de atividades de formação e/ou qualificação profissional terá direito à progressão na Carreira, nos termos do artigo 14 desta Lei. **Art. 19.** Fica assegurada a participação certificada do Professor convocado para atividades de formação e qualificação profissional promovidas ou previamente autorizadas pela Secretaria de Estado da Educação sem prejuízo funcional e remuneratório.

## **CAPÍTULO VII DO PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL**

**Art. 20.** Fica instituído, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, destinado ao Professor, com objetivo de aprimorar a qualidade da Educação Básica da Rede Pública Estadual, de acordo com as necessidades educacionais e sócio-culturais da Comunidade Escolar. **§ 1º** – O

Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE será disciplinado mediante lei, que considere a experiência profissional do Professor e os resultados dela obtidos em benefício da educação, e terá início dentro do prazo máximo de 12 (doze) meses, contados a partir da promulgação desta Lei. **§ 2º** - Enquanto não for aprovada a lei que disciplinará o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, este poderá ser implantado por Decreto. **§ 3º** - Se o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE não for implantado no prazo estabelecido no parágrafo primeiro, o Professor que, contados 2 (dois) anos a partir da promulgação desta Lei, estiver no Nível II, Classe 11, e obtiver curso de pós-graduação *stricto sensu* – mestrado ou doutorado, relacionado à área da educação, será automaticamente promovido para o Nível III, Classe 1, e terá progressão no Nível III a cada interstício de 3 (três) anos, nos termos e condições estabelecidos nesta Lei. **Art. 21.** O Professor que obtiver Certificação em decorrência da participação no Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE terá direito à promoção para o Nível III, Classe 1, da Carreira e progressão nos termos da lei específica.

## **CAPÍTULO VIII DA REMUNERAÇÃO SEÇÃO I – DO PLANO DE VENCIMENTOS**

**Art. 22.** Remuneração é a retribuição pecuniária pelo exercício do cargo de Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, que compreende o vencimento, valor correspondente ao Nível e à Classe em que se encontra na Carreira, acrescido das gratificações previstas nesta Lei. **§1º** - Integram o vencimento o adicional por tempo de serviço e os valores percebidos pelo Professor em decorrência de aulas ou serviços extraordinários, conforme estabelecido nesta Lei. **§ 2º** - Sobre o montante da remuneração incidirá contribuição previdenciária mensal, para efeitos de recebimento de proventos de aposentadoria. **§ 3º** - Para o cálculo dos proventos de aposentadoria, no que se refere às gratificações, aulas e serviços extraordinários, será considerada a média das contribuições. **Art. 23.** O Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná perceberá seu vencimento de acordo com o Anexo I – Tabela de Vencimentos, desta Lei. **Art. 24.** Os proventos dos Professores Aposentados serão revistos na mesma proporção e data sempre que se modificar a remuneração dos Professores em atividade, sendo também estendidos aos Aposentados quaisquer benefícios ou vantagens posteriormente concedidos aos Professores em atividade, inclusive quando decorrentes da transformação ou reclassificação do cargo ou função em que se deu a aposentadoria.

### **SEÇÃO II – DO ADICIONAL POR TEMPO DE SERVIÇO**

**Art. 25.** O Professor perceberá adicional por tempo de serviço, equivalente a um aumento periódico consecutivo, calculado da seguinte forma. **I** - 5% (cinco por cento) sobre o valor correspondente ao Nível e à Classe em que se encontra na Carreira, ao completar 05 (cinco) anos de serviço público efetivo, em exercício, prestado ao Estado do Paraná **II** – 10% (dez por cento) sobre o valor correspondente ao Nível e à Classe em que se encontra na Carreira, ao completar 10 (dez) anos de serviço público efetivo, em exercício, prestado ao Estado do Paraná; **III** – 15% (quinze por cento) sobre o valor correspondente ao Nível e à Classe em que se encontra na Carreira, ao completar 15 (quinze) anos de serviço público efetivo, em exercício, prestado ao Estado do Paraná; **V** – 20% (vinte por cento) sobre o valor correspondente ao Nível e à Classe em que se encontra na Carreira, ao completar 20 (vinte) anos de serviço público efetivo, em exercício, prestado ao Estado do Paraná; **V** – 25% (vinte e cinco por cento) sobre o valor correspondente ao Nível e à Classe em que se encontra na Carreira, ao completar 25 (vinte e cinco) anos de serviço público efetivo, em exercício, prestado ao Estado do Paraná; **VI** – 30% (trinta por cento) sobre o valor correspondente ao Nível e à Classe em que se encontra na Carreira, ao completar 31 (trinta e um) anos de serviço público efetivo, em exercício, prestado ao Estado do Paraná; **VII** – 35% (trinta e cinco por cento) sobre o valor correspondente ao Nível e à Classe em que se encontra na Carreira, ao completar 32 (trinta e dois) anos de serviço público efetivo, em exercício, prestado ao Estado do Paraná; **VIII** – 40% (quarenta por cento) sobre o valor correspondente ao Nível e à Classe em que se encontra na Carreira, ao completar 33 (trinta e três) anos de serviço público efetivo, em exercício, prestado ao Estado do Paraná;

**IX** – 45% (quarenta e cinco por cento) sobre o valor correspondente ao Nível e à Classe em que se encontra na Carreira, ao completar 34 (trinta e quatro) anos de serviço público efetivo, em exercício, prestado ao Estado do Paraná; **X** – 50% (cinquenta por cento) sobre o valor correspondente ao Nível e à Classe em que se encontra na Carreira, ao completar 35 (trinta e cinco) anos de serviço público efetivo, em exercício, prestado ao Estado do Paraná. **Parágrafo único** – Os adicionais previstos nos incisos VI, VII, VIII, IX e X deste artigo serão percebidos pela Professora a partir de 25 (vinte e cinco) anos de serviço público efetivo, em exercício, prestado ao Estado do Paraná, por ano excedente. **SEÇÃO III – DO AUXÍLIO TRANSPORTE Art. 26.** Os Professores em exercício nos Estabelecimentos de Ensino, Núcleos Regionais da Educação, Secretaria de Estado da Educação e unidades a ela vinculadas receberão auxílio transporte correspondente no mínimo a 24% (vinte e quatro por cento) sobre o vencimento do Nível I, Classe 5, da Carreira, com incidência para todos os efeitos legais, proporcional à jornada de trabalho de 20 (vinte) horas semanais. **§ 1º** – O percentual estabelecido no *caput* deste artigo poderá ser ajustado mediante Decreto. **§ 2º** - O aumento da carga horária do Professor implicará o correspondente pagamento de auxílio transporte, na mesma proporção estabelecida no *caput* deste artigo. **SEÇÃO IV – DAS GRATIFICAÇÕES. Art. 27.** Serão concedidas gratificações proporcionais à jornada de trabalho de 20 (vinte) horas semanais, de acordo com as condições especificadas a seguir: **I** – Gratificação de 20% (vinte por cento) sobre o valor correspondente ao Nível e à Classe em que se encontra na Carreira, ao Professor, segundo a carga horária, para o exercício no período noturno, compreendido a partir das 18 (dezoito) horas; **II** – Gratificação de 50% (cinquenta por cento) sobre o valor correspondente ao Nível e à Classe em que se encontra na Carreira, ao Professor com habilitação específica na área de Educação Especial, quando no exercício de docência e atendimento pedagógico especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais. **III** – Gratificação de 50% (cinquenta por cento) sobre o vencimento inicial da Carreira do Professor, correspondente ao Nível I, Classe 1, para o exercício da função de Diretor de Estabelecimento de Ensino. **Parágrafo único** - O Professor em exercício da função de Diretor Auxiliar de Estabelecimento de Ensino perceberá gratificação equivalente a 90% (noventa por cento) da gratificação percebida pelo Professor em exercício da função de Diretor. **Art. 28.** As gratificações previstas nesta Lei poderão ser percebidas de forma cumulativa, exceto a gratificação prevista no inciso II do art. anterior, a qual não poderá ser percebida cumulativamente com as demais gratificações.

## **CAPÍTULO X DO REGIME DE TRABALHO E DAS FÉRIAS**

**Art. 29.** O regime de trabalho do Professor será de 20 (vinte) ou 40 (quarenta) horas semanais, por cargo. **§ 1º** - O regime de trabalho do Professor que ministrar aulas nas disciplinas de ensino profissional poderá ser de 10 (dez) horas semanais, com vencimento equivalente à metade do vencimento do Professor com regime de trabalho de 20 (vinte) horas semanais. **§ 2º** – Poderá haver alteração de regime de trabalho de 10 (dez) para 20 (vinte) e de 20 (vinte) para 40 (quarenta) horas semanais, por cargo, até o limite máximo de 40 (quarenta) horas semanais, ou o inverso, por acordo que contemple o interesse da Educação, definido pela Secretaria de Estado da Educação, e a opção do Professor, mediante adequação proporcional de seu vencimento à carga horária trabalhada. **§ 3º** – O professor com regime de trabalho de 10 (dez) ou 20 (vinte) horas semanais poderá prestar serviço ou ministrar aula extraordinária, até o limite máximo de 40 (quarenta) horas semanais, percebendo, para tanto, remuneração proporcional à carga horária trabalhada, sobre o valor correspondente ao Nível e à Classe em que se encontra na Carreira. **Art. 30.** A hora-aula do Professor em exercício de docência será de até cinquenta minutos, assegurado ao aluno o mínimo de oitocentas horas anuais, nos termos da lei. **Art. 31.** É garantida a hora-atividade para o Professor em exercício de docência, correspondente a 20% (vinte por cento) da carga horária do seu regime de trabalho. **Parágrafo único** – A hora-atividade deverá ser cumprida na escola, podendo ser cumprida fora da escola, excepcionalmente, em atividades autorizadas pela Secretaria de Estado da Educação, desenvolvidas no interesse da educação pública. **Art. 32.** As férias do Professor serão de

30 (trinta) dias consecutivos, segundo o calendário escolar elaborado de acordo com as normas previstas em lei. **Parágrafo único** – Os Professores em exercício nos Estabelecimentos de Ensino terão direito, além das férias previstas no *caput* deste artigo, a um recesso remunerado de 30 (trinta) dias, condicionado ao cumprimento do calendário escolar, composto de 200 (duzentos) dias letivos e 10 (dez) dias destinados a atividades de formação continuada.

## **CAPÍTULO XI DAS DISPOSIÇÕES GERAIS, TRANSITÓRIAS E FINAIS**

### **SEÇÃO I – DAS DISPOSIÇÕES GERAIS.**

**Art. 33.** Os cargos de Professor e Especialista de Educação, que compõem o Quadro Próprio do Magistério da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, ficam transformados em cargos de Professor, sendo que os ocupantes dos referidos cargos ficam enquadrados no presente Plano de Carreira do Professor, obedecidos os critérios estabelecidos nesta Lei. **Art. 34.** Ficam criados mais 24 (vinte e quatro) mil cargos de Professor para compor a Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, a serem oportunamente preenchidos, mediante aprovação em concurso público de provas e títulos. **Art. 35.** Será constituída comissão pelos Secretários de Estado da Educação e da Administração e Previdência para proceder e acompanhar o processo de enquadramento. **Parágrafo único** – O servidor que se sentir prejudicado poderá requerer reavaliação à comissão que, no caso de indeferimento, remeterá ao Secretário de Estado da Administração e Previdência, em grau de recurso. **Art. 36.** Os servidores do Quadro de Pessoal Permanente do Magistério Público Estadual, regidos pela Lei Complementar nº 7, de 22 de dezembro de 1976, ficam enquadrados no presente Plano de Carreira do Professor, no Nível correspondente à sua titulação, da seguinte forma: **I** – Ficam enquadrados no Nível Especial I os atuais ocupantes de cargo de professor e especialista de educação – PC3, do Quadro Próprio do Magistério; **II** – Ficam enquadrados no Nível Especial II os atuais ocupantes de cargo de professor e especialista de educação – PD4, do Quadro Próprio do Magistério; **III** – Ficam enquadrados no Nível Especial III os atuais ocupantes de cargo de professor e especialista de educação – PE5, do Quadro Próprio do Magistério; **IV** – Ficam enquadrados no Nível I os atuais ocupantes de cargo de professor e especialista de educação – PF6, do Quadro Próprio do Magistério; **V** – Ficam enquadrados no Nível II os atuais ocupantes de cargo de professor e especialista de educação – PG7, do Quadro Próprio do Magistério. **Parágrafo único** – O enquadramento do Professor nas respectivas Classes em que se encontram será feito na forma do Anexo III – Tabela de Enquadramento, desta Lei. **Art. 37.** Os Professores e Especialistas de Educação Aposentados oriundos do Quadro Próprio do Magistério ficam igualmente enquadrados no presente Plano de Carreira, na matriz de vencimentos que corresponda à sua habilitação/titulação obtida anteriormente à sua aposentadoria, na Classe em que se encontrava quando a obteve. **Art. 38.** Aos Professores amparados pela Lei nº 10.219/92 e aos pertencentes ao Quadro Único de Pessoal do Poder Executivo, uma vez atendidos os requisitos da Lei Complementar nº 75/95, fica assegurado o enquadramento no presente Plano de Carreira, nos termos da lei. **Art. 39.** Fica considerado em extinção, permanecendo com as mesmas nomenclaturas, os cargos de Orientador Educacional, Supervisor Educacional, Administrador Escolar na medida em que vagarem, assegurando-se tratamento igual ao que é oferecido ao Professor, inclusive o direito ao desenvolvimento na carreira, para aqueles que se encontra em exercício. **Art. 40.** Os Professores e Especialistas de Educação que se encontrarem, à época de implantação do presente Plano de Carreira do Professor, em licença sem vencimentos para trato de interesse particular, serão enquadrados por ocasião da reassunção, nos termos desta Lei. **Art. 41.** O enquadramento não ensejará redução de vencimentos. **Art. 42.** Ao ocupante do cargo de Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná é assegurada, nos termos da Constituição Federal, a liberdade de associação sindical, com os direitos e garantias a ela inerentes. **Art. 43.** Fica assegurado ao Professor em disponibilidade funcional para desempenho de mandato eletivo em sindicato ou associação de classe o direito de promoção e progressão na Carreira, e retorno à lotação de origem. **SEÇÃO II – DAS**

**DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS Art. 44.** Para garantir os direitos previstos nesta Lei, cuja eficácia dependa de regulamentação ou de disciplina legal, aplicam-se as normas regulamentares vigentes. **Art. 45.** Para efeitos de promoção e progressão na Carreira, ficam resguardadas as situações contempladas pela Lei Complementar nº 100/2003.  
**SEÇÃO III – DAS DISPOSIÇÕES FINAIS**

**Art. 46.** O Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná será implantado de acordo com as normas estabelecidas nesta Lei, revogando-se os artigos 10, 11, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 56, 61, 71, 72, 76, da Lei Complementar nº 7, de 22 de dezembro de 1976, a Lei Complementar nº 13, de 23 de dezembro de 1981, o artigo 1º, da Lei Complementar nº 16, de 8 de julho de 1982, a Lei Complementar nº 31, de 11 de dezembro de 1986, o artigo 1º, da Lei Complementar nº 33, de 11 de dezembro de 1986, e o *caput* do artigo 1º, da Lei Complementar nº 34, de 11 de dezembro de 1986.

Roberto Requião Governador do Estado  
Mauricio Requião de Mello e Silva Secretário de Estado da Educação  
Reinhold Stephanes Secretário de Estado da Administração e da Previdência  
Caíto Quintana Chefe da Casa Civil



**TABELA DE VENCIMENTOS**

CARGO: PROFESSOR - JORNADA DE 20 HORAS

NÍVEIS	CLASSES										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
NÍVEL III	1.101,03	1.156,08	1.213,89	1.274,58	1.338,31	1.405,23	1.475,49	1.549,26	1.626,72	1.708,06	1.793,46
NÍVEL II	643,75	675,94	709,73	745,22	782,48	821,61	862,69	905,82	951,11	998,67	1.048,60
NÍVEL I	515,00	540,75	567,79	596,18	625,99	657,29	690,15	724,66	760,89	798,93	838,88
NÍVEL ESPECIAL III	437,75	459,64	482,62	506,75	532,09	558,69	586,63	615,96	646,76	679,09	713,05
NÍVEL ESPECIAL II	386,25	405,56	425,84	447,13	469,49	492,96	517,61	543,49	570,67	599,20	629,16
NÍVEL ESPECIAL I	360,50	378,53	397,45	417,32	438,19	460,10	483,10	507,26	532,62	559,25	587,22

CARGO: PROFESSOR - JORNADA DE 40 HORAS

NÍVEIS	CLASSES										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
NÍVEL III	2.202,06	2.312,17	2.427,77	2.549,16	2.676,62	2.810,45	2.950,97	3.098,52	3.253,45	3.416,12	3.586,93
NÍVEL II	1.287,50	1.351,88	1.419,47	1.490,44	1.564,96	1.643,21	1.725,37	1.811,64	1.902,22	1.997,34	2.097,20
NÍVEL I	1.030,00	1.081,50	1.135,58	1.192,35	1.251,97	1.314,57	1.380,30	1.449,31	1.521,78	1.597,87	1.677,76
NÍVEL ESPECIAL III	875,50	919,28	965,24	1.013,50	1.064,18	1.117,38	1.173,25	1.231,92	1.293,51	1.358,19	1.426,10
NÍVEL ESPECIAL II	772,50	811,13	851,68	894,27	938,98	985,93	1.035,22	1.086,99	1.141,33	1.198,40	1.258,32
NÍVEL ESPECIAL I	721,00	757,05	794,90	834,65	876,38	920,20	966,21	1.014,52	1.065,25	1.118,51	1.174,43

Fonte: Casa Civil do Governo do Estado do Paraná. Disponível em

<http://celepar7cta.pr.gov.br/SEEG/sumulas.nsf/319b106715f69a4b03256efc00601826/0136dea4d1af589c03256e98006e2e8b?OpenDocument>. Acesso em 20/Out/2004 15h00m.