



**Michéle Barreto Justus
(Organizadora)**

Formação de Professores e a Condição do Trabalho Docente

Michéle Barreto Justus
(Organizadora)

Formação de Professores e a Condição do Trabalho Docente

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Natália Sandrini
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

F723 Formação de professores e a condição do trabalho docente [recurso eletrônico] / Organizadora Michéle Barreto Justus. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Formação de Professores e a Condição do Trabalho Docente; v. 1)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-440-5

DOI 10.22533/at.ed.405190507

1. Educação. 2. Professores – Formação. 3. Prática de ensino.
I. Justus, Michéle Barreto. II. Série.

CDD 370.71

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

Atena
Editora

Ano 2019

APRESENTAÇÃO

Abordar o tema “formação de professores e a condição do trabalho docente”, especialmente nos tempos hodiernos, é uma tarefa complexa e delicada. Complexa porque envolve elementos de natureza múltipla, que se fundamentam e se desenvolvem a partir de aspectos legais, sociais, humanos, econômicos, estruturais; e delicada, porque necessita de uma visão crítica sobre a realidade, a fim de buscar olhares e ações sobre os elementos que agregam e se inter-relacionam no campo educacional.

Assim, no intuito de facilitar a compreensão do leitor sobre assuntos tão plurais e possibilitar uma leitura mais prática e agregadora, este livro traz 53 artigos organizados em dois volumes, levando em conta a proximidade dos temas apresentados.

No volume 1, os temas discutidos giram em torno de assuntos relacionados à formação de professores, especialmente no que diz respeito às experiências *da* e *na* formação inicial e continuada, além da gestão democrática.

No volume 2, os autores apresentam seu trabalhos sobre assuntos pertinentes às relações estabelecidas entre educação, formação docente e uso das tecnologias, trazendo contribuições valiosas para a leitura de temas acerca do trabalho docente.

Abordam as transformações ocorridas nesse campo discorrendo sobre a precarização do trabalho, o adoecimento dos professores e a desconsideração dos saberes docentes até chegar à falta de autonomia destes profissionais; apresentam também diferentes metodologias de ensino e recursos didáticos que podem se transformar em estratégias úteis para a melhoria do desempenho discente, assim como trazem à tona estudos sobre a inclusão e o trabalho docente.

Por fim, esta obra caracteriza-se como um rico instrumento para a leitura de profissionais da área da educação ou pessoas que tenham alguma relação com o trabalho docente, pois propicia importantes reflexões acerca do multifacetado cenário educacional.

Michéle Barreto Justus

SUMÁRIO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES RELATOS SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL E A FORMAÇÃO CONTINUADA

CAPÍTULO 1	1
A PRÁTICA PEDAGÓGICA SOCIOCONSTRUTIVISTA DA CARTOGRAFIA DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DO IFPE POR MEIO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO	
Wagner Salgado da Silva Ana Paula Torres de Queiroz	
DOI 10.22533/at.ed.4051905071	
CAPÍTULO 2	12
ESTÁGIO SUPERVISIONADO: CONSTRUÇÕES DE SABERES DA GESTÃO ESCOLAR	
Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino Jorge Nassim Vieira Najjar Tháís Yunes Pereira	
DOI 10.22533/at.ed.4051905072	
CAPÍTULO 3	26
POSSIBILIDADES DE EMANCIPAÇÃO HUMANA: OS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS DA UFF	
Cecilia Neves Lima	
DOI 10.22533/at.ed.4051905073	
CAPÍTULO 4	36
GÊNERO COMO CATEGORIA ANALÍTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES/AS	
Gleiton Silva de Sales	
DOI 10.22533/at.ed.4051905074	
CAPÍTULO 5	47
POLÍTICA DE DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DE CRECHE DO PROINFÂNCIA NO EXTREMO SUL DA BAHIA	
Márcia Lacerda Santos Santana Cândida Maria Santos Daltro Alves	
DOI 10.22533/at.ed.4051905075	
CAPÍTULO 6	59
PRÁTICAS COMPARTILHADAS E TECITURAS DE SABERES: CURRÍCULOS E VIVÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Luziane Patricio Siqueira Rodrigues Flávia Fernanda Ferreira de Lucena Rosane Maria Serrano Zarro	
DOI 10.22533/at.ed.4051905076	

CAPÍTULO 7	66
VIVÊNCIAS DE PESQUISA E PRÁTICA DE ENSINO EM PEDAGOGIA NO NOROESTE FLUMINENSE: INTEGRANDO ESPAÇOS DE FORMAÇÃO	
Fernando de Souza Paiva Mariana Santiago Tavares Corrêa Ana Luisa Barros Cunha	
DOI 10.22533/at.ed.4051905077	
CAPÍTULO 8	71
A PARTICIPAÇÃO DE ALUNOS DE GRADUAÇÃO EM QUÍMICA NO PIBID: O DESENVOLVIMENTO ACADÊMICO-CIENTÍFICO	
Francisco de Assis Araújo Barros Leidiane Cristina de Sá Sergio Bitencourt Araújo Barros	
DOI 10.22533/at.ed.4051905078	
CAPÍTULO 9	81
ESTÁGIO II – ESPAÇOS EDUCATIVOS NÃO ESCOLARES: AGÊNCIA SOCIAL E TRANSFORMAÇÃO PEDAGÓGICA	
Márcia Regina Mendes Santos Maria do Socorro Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.4051905079	
CAPÍTULO 10	93
UM CURSO DE LICENCIATURA A DISTÂNCIA NA ÓTICA DOS SEUS ESTUDANTES: O PERFIL DOS EGRESSOS	
Délia de Oliveira Ladeia Josefa Sônia Pereira da Fonseca	
DOI 10.22533/at.ed.40519050710	
CAPÍTULO 11	98
QUESTIONAMENTOS ACERCA DA FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA	
Carmen Lucia Rodrigues Alves	
DOI 10.22533/at.ed.40519050711	
CAPÍTULO 12	110
TRABALHO DOCENTE NO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - CAMPUS VITÓRIA	
Tatiana das Mercês Marcelo Lima Michele Pazolini Jaqueline Ferreira de Almeida	
DOI 10.22533/at.ed.40519050712	
CAPÍTULO 13	123
ANALYSIS OF COMPETENCES IN THE CAREER OF PEDAGOGY IN CHEMISTRY AND SCIENCE OF THE UNIVERSITY OF PLAYA ANCHA	
Bastián Eduardo Cárdenas Godoy. Lastenia Ugalde Meza.	
DOI 10.22533/at.ed.40519050713	

CAPÍTULO 14 136

ANGÚSTIA E TEMPO LÓGICO DE LACAN NO PROCESSO DE ESCRITA AUTOBIOGRÁFICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA

Jackson Santos Vitória de Almeida

DOI 10.22533/at.ed.40519050714

GESTÃO DEMOCRÁTICA

CAPÍTULO 15 148

O CUMPRIMENTO DA META 19 DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024) NAS CAPITAIS BRASILEIRAS: PERSPECTIVAS E DESAFIOS PARA O PROVIMENTO DOS DIRETORES E A GESTÃO DEMOCRÁTICA

Maria de Fátima Magalhães de Lima

DOI 10.22533/at.ed.40519050715

CAPÍTULO 16 155

A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO DISTRITO FEDERAL SOB A TUTELA DO NEOLIBERALISMO: IMPACTOS E DETERMINAÇÕES

Patricia Silva Souza

Otília Maria Alberto da Nóbrega Alves Dantas

DOI 10.22533/at.ed.40519050716

CAPÍTULO 17 165

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA: DA CONTRIBUIÇÃO DO TRABALHO COM PROJETOS À AUTONOMIA DOS DISCENTES

Sandra Regina Trindade de Freitas Silva

Enéas Machado

Marli dos Santos Reis

Rafael Feijó Torres

Ubirajara da Silva Caetano

DOI 10.22533/at.ed.40519050717

RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO DOCENTE E TECNOLOGIA

CAPÍTULO 18 172

A FORMAÇÃO DE EDUCADORES E O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS: A VOZ DOS PROFESSORES

Eloiza da Silva Gomes de Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.40519050718

CAPÍTULO 19 188

A CONSTRUÇÃO E EXPOSIÇÃO DE APLICATIVOS NOS CURSOS DE ANÁLISE DE SISTEMAS E SISTEMAS DE INFORMAÇÃO: POSSIBILIDADES DE SITUAÇÕES DE ENSINO/APRENDIZAGEM PARA ALÉM DA SALA DE AULA

Agnaldo Lopes Martins

Leila Jane Brum Lage Sena Guimarães

Ana Paula Diniz Arruda

DOI 10.22533/at.ed.40519050719

CAPÍTULO 20	197
O USO DA PLATAFORMA MOODLE NA TUTORIA PRESENCIAL DA DISCIPLINA DE FUNDAMENTOS EM ECOLOGIA	
Catarina de Medeiros Bandeira	
Cleilma Medeiros	
José Weverton Henrique Santos	
Maria Gabriela Galdino dos Santos	
Lucas Borchardt Bandeira	
Maria do Socorro Rocha	
Gilson Aciole Rodrigues	
DOI 10.22533/at.ed.40519050720	
CAPÍTULO 21	208
O USO DO AMBIENTE VIRTUAL COMO RECURSO DIDÁTICO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE BIOLOGIA GERAL EM CURSOS PRESENCIAIS	
Catarina de Medeiros Bandeira	
Josefa Bruna Lima dos Santos	
Lucas Borchardt Bandeira	
Maria do Socorro Rocha	
Gilson Aciole Rodrigues	
Luciano Façanha Marques	
Isabelle da Costa Wanderley Alencar	
DOI 10.22533/at.ed.40519050721	
CAPÍTULO 22	220
WEB CURRÍCULO - APROPRIAÇÕES E POSSIBILIDADES COM TDIC NA APRENDIZAGEM	
Malton de Oliveira Fuckner	
Thiago Barbosa Silva	
DOI 10.22533/at.ed.40519050722	
SOBRE A ORGANIZADORA	230

QUESTIONAMENTOS ACERCA DA FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA

Carmen Lucia Rodrigues Alves

Univesidade de São Paulo – Faculdade de
Educação – Psicologia e Educação FE/USP
São Paulo – São Paulo

RESUMO: Essa pesquisa tem como objetivo identificar o quanto a formação continuada proposta pela política pública da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo tem influência nas mudanças, ou não, em um projeto que está sendo construído por professores da Rede Municipal de Educação da Cidade de São Paulo, em uma escola localizada no Bairro de Itaquera, periferia da região leste. Como também, se a formação e a experiência dos professores pesquisados carregam algo de novo que possa contribuir com as políticas públicas de formação docente continuada tornando-as mais significativas para os docentes, e conseqüentemente mais eficazes para aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente; Formação continuada; Experiência docente.

QUESTIONS ABOUT CONTINUING

TEACHING TRAINING

ABSTRACT: This research aims to investigate whether the continued training program

developed by the Municipal Department of Education of São Paulo has influence on the changes, if any, in an educational project being elaborated by teachers of a public school located on the neighborhood of Itaquera, outskirts of the city's east side. In addition, the work evaluates teachers' personal experience in trying to bring something new to the public policies of the continued training program, in order to make it more effective to teachers and consequently to improve the entire learning process.

KEYWORDS: Teachers' training, Continued training, Teaching experience

INTRODUÇÃO

O campo da formação docente continuada é reconhecido como uma parte importante para o exercício da docência, essa concepção tem sua justificativa na crítica a fragilidade da formação inicial para a compreensão e atendimento da complexidade da escola e da diversidade da sala de aula.

Apesar dos inúmeros cursos existentes no campo da formação docente continuada, as pesquisas desenvolvidas declaram que os professores não têm alterado sua prática no interior da sala de aula, comprovação sustentada a partir dos baixos índices da qualidade da educação atestado por instituições nacionais e

internacionais que avaliam o rendimento escolar.

Embora questionável tanto os cursos de formação continuada como os processos avaliativos, a realidade é que os professores têm vivido grandes dificuldades para lidar com a demanda e a diversidade existentes na escola.

A crítica concebida aos cursos de formação continuada pauta-se na concepção de docência em que o professor é considerado um simples reproduzidor técnico, sem autonomia, um executor de projetos políticos com currículos de formação dos quais não participa, sendo meramente seguidor de um protocolo, o que vem ocasionando um descontentamento desse profissional e uma perda de interesse pela profissão.

Nosso entendimento parte do pressuposto que não é plausível conceber a formação docente pelo ponto de vista puramente técnico, pois uma formação que pretenda a qualidade deve ter em seu princípio o reconhecimento da autonomia e da responsabilidade dos professores, tanto de forma individual, como coletiva, nesse sentido, entendemos que qualidade para formação depende, sobretudo da concepção de docência.

Diante dessa perspectiva, nosso entendimento é de um profissional docente como sujeito do ato educativo frente a impossibilidade do controle e sucesso absoluto, contrapondo-se a um modelo ideal de utilização de técnicas específicas para alcançar a plena realização profissional, concepção que vem sendo construída tanto na formação docente inicial como na continuada.

Essa pesquisa busca identificar experiências na rede pública de rompimento com o padrão estipulado para docência. Assim, esse trabalho aborda professores da Rede Municipal da Cidade de São Paulo, de uma escola localizada no Bairro de Itaquera, periferia da região leste, onde um grupo de docentes desenvolve uma proposta de autores do ato educativo, a partir de um projeto constituído de uma nova concepção e introdução de diferentes objetivos de aprendizagem e metodologias que respondam a diversidade dos alunos, com o rompimento da fragmentação do saber e a busca pela construção de outra experiência docente, pautada no trabalho coletivo, por projetos e com uma nova temporalidade para aprendizagem em que o conceito de aula fragmentada é recriado com outra concepção de tempo e espaço. , ou seja, uma iniciativa docente em que o professor é o agente propulsor tanto da mudança de sua própria formação como das transformações no campo da aprendizagem.

Nossa pesquisa tem como objetivo identificar o quanto a formação continuada proposta pela política pública da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo tem influência, ou não, na proposta de mudança que está sendo construída por esses docentes, e ainda se a formação e a experiência dos professores pesquisados carrega algo de novo que possa contribuir com as políticas públicas de formação docente continuada tornando-as mais significantes para os docentes, e conseqüentemente mais eficazes para aprendizagem.

A pesquisa privilegia as técnicas de análise qualitativa, com coleta de dados a partir de entrevistas semiestruturadas, de observações, acompanhamento de reuniões

de professores, horários de formação continuada na unidade escolar e diferentes instâncias. Para tanto, gravamos e filmamos os encontros e as entrevistas.

A ESCOLA COMO PROCESSO CIVILIZADOR

A instituição escolar, tal como entendemos na atualidade se constituiu na modernidade. Seu projeto de formação da civilização humana universal é originário do iluminismo, período caracterizado pela busca de formas culturais inteiramente novas: enfatizou a unidade entre os povos, a emancipação humana universal em um espaço racionalizado de coordenação planejada e contrapôs-se aos valores feudais, nos quais as relações sociais eram exercidas dentro de fronteiras delimitadas, pautadas na interdependência e obrigação. Em outras palavras, o mundo era ordenado pelo divino em que a cultura não dispunha de um lugar para a individualidade.

Na busca pelo princípio do indivíduo e sua liberdade, a modernidade atribuiu fundamental importância à racionalização, com a ideia de um progressivo aperfeiçoamento ligado à necessidade de formar condutas e modelos de comportamentos. Diante deste quadro, a escola passa a ter papel fundamental na construção de uma visão de mundo compatível com o modelo desejado de sociedade, tendo como objetivo desenvolver habilidades e construir valores e saberes diversos aos da aprendizagem familiar.

Coube à pedagogia e seu profissional, o professor, instruir de maneira técnica tal modelo de aprendizagem. Nessa formatação, com o princípio básico da Ciência Moderna, é formulada uma prática na qual a hegemonia passa a ser o método no aprendizado escolar. Esta representação da pedagogia nasce do objetivo de coordenar comportamentos e, conseqüentemente, a aprendizagem, valendo-se de uma organização racional e planejada dentro do espaço institucional da escola. Sobre esse quadro, Tardif (2002) faz a seguinte colocação:

No decorrer dos séculos XIX e XX, a educação e a infância tornam-se espaços e problemas públicos e campo de uma ação social racionalizada e planejada pelo Estado. Os sistemas escolares são concebidos como instituições de massa que dispensam a toda população a ser instruída um tratamento uniforme, garantido por um sistema jurídico e um planejamento centralizado. (TARDIF, 2002, p. 45)

Ou como completa Boto:

A escola lida com normas impessoais. Regras públicas que orientam a vida da sala de aula estabelecem pactos de convivência dos alunos entre si, e deles com professores. A criança, no âmbito dessa vida entre regras, aprenderá a lidar com as normas e com rituais que serão distintos. Ela obterá hábitos de obediência; sim. Mas criará também hábitos de convivência, concentração, atenção, perseverança, disciplina, controle de si. No limite a escola institui, por seus ritos, por suas palavras e por seus sinais, uma cultura que lhe é própria; e que terá certamente um caráter civilizador. (BOTO, 2001, p.49)

No Brasil, a origem das instituições escolares tem início em 1549 e pode ser entendida através de seis períodos. O primeiro deles (1549-1759) é dominado pelos

colégios jesuítas; o segundo (1759-1827), está representado pelas Aulas Régias, instituídas pela reforma pombalina como uma primeira tentativa de instaurar uma escola pública estatal inspirada nas ideias iluministas, segundo a estratégia do despotismo esclarecido); o terceiro período (1827-1890) consiste nas primeiras tentativas, descontínuas e intermitentes de organizar a educação como responsabilidade do poder público representado pelo governo imperial e pelos governos das províncias; o quarto período (1890-1931) é marcado pela criação das escolas primárias nos estados na forma de grupos escolares, impulsionada pelo ideário do iluminismo republicano; o quinto período (1931-1961) se define pela regulamentação, em âmbito nacional, das escolas superiores, secundárias, e primárias, incorporando crescentemente o ideário pedagógico renovador; finalmente, no sexto período, que se estende de 1961 aos dias de hoje, dá-se a unificação da regulamentação da educação nacional, abrangendo a rede pública (municipal, estadual e federal) e a rede privada (SAVIANI, 1986).

No último momento referido, correspondente à atualidade, a instituição escolar tem apresentado grandes dificuldades no exercício de seu principal objetivo: preparar os seres humanos para a inserção na sociedade. Um aglomerado de mudanças e sintomas desta época tem interferido diretamente nas dificuldades vivenciadas pela educação, dentre as mais proferidas estão: crise, caos, apatia, desinteresse, desconfiança, ceticismo, mal-estar, violência e a morte da utopia. Essas colocações estão expressas em diferentes segmentos da sociedade, seja em documentos oficiais, nas universidades, nos meios de comunicação ou mesmo no senso comum. Para Bernard Charlot (2005), essa série de problemas envolve diretamente o campo da docência, especificamente a formação docente.

A partir da universalização do acesso à educação, a diversidade¹ dos educandos passa a fazer parte do cotidiano das unidades escolares, criando um consenso sobre a necessidade de aprimoramento da formação docente para atender a nova demanda.

A FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA

Com a diversidade dos educandos no interior das unidades escolares, intensifica-se à necessidade de mudanças no currículo e nas práticas pedagógicas. A qualidade é meta a ser alcançada, para tanto, eleva-se a importância nas diferenças e necessidades individuais, ampliando ainda mais a relevância sobre a formação docente, tanto a inicial como a continuada.

O campo da educação consolidou a importância da formação docente. A partir desse entendimento, o Brasil implementa uma política nacional de formação. Criado em 1996, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), reorganizado em 2007 de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), tem como objetivo promover a universalização do ensino, tendo como eixo central a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério. Para tanto, torna-se importante compreender como a formação docente vem reagindo frente às novas exigências de competências para o atendimento de peculiaridades até então inexistentes no cotidiano escolar.

Por muito tempo os professores foram os portadores dos mais representativos valores da sociedade, hoje, no entanto, duvidam disso. Um marco importante nessa alteração foi a Educação para Todos² (EPT), colocando-os frente a situações inusitadas com a diversidade da sala. Philippe Perrenoud (2002) demonstra a complexidade exigida da profissão docente, que deve ser responsável por fatores tais como a prática reflexiva, a profissionalização, o trabalho em equipe e por projetos, a autonomia, pedagogias diferenciadas, a centralização sobre os dispositivos e sobre as situações de aprendizagem, entre outros. A sensibilidade simultânea para com o saber e a lei acaba delimitando um roteiro novo para o ofício.

Para Monica Thurler (2002), os professores passam a ter que reinventar a escola e a si próprios enquanto profissionais. As novas condições de trabalho são muito diversas do contexto no qual aprenderam seu ofício, já que os cursos de formação inicial estão majoritariamente baseados em uma visão prescrita da profissão e não em uma análise da realidade:

A introdução de novos objetivos de aprendizagem e novas metodologias de ensino não lhes permitirá mais organizar seu ensino em torno de uma sucessão rígida de lições e fichas de trabalho, e sim obrigará a inventar permanentemente arranjos didáticos e situações de aprendizagem que respondam melhor a heterogeneidade de necessidades de seus alunos. (THURLER, 2002, p.89)

Para atender a tais mudanças foram criadas diferentes propostas. A encantadora ideia de novos métodos como o construtivismo, a avaliação formativa, a pedagogia diferenciada e tantos outros, acabaram sendo muito preconizadas, mas pouco praticada. Isso se deve à ausência de um entendimento claro do que é requisitado e do que é viável nas condições concretas do trabalho docente. São raras as pesquisas sobre o distanciamento entre a formação e a realidade da profissão que tanto provoca frustrações aos docentes, decorrente até mesmo da pouca disponibilidade temporal permitida pelo calendário político.

A ideia de uma formação profissional prática prevalece nos dias de hoje. Geralmente esse termo designa um conjunto de estágios e, eventualmente, trabalhos práticos como ensinamentos de campo. Thurler perpassa por essa questão através do seguinte modelo:

Os teóricos dão uma formação teórica, isto é, aulas e seminários clássicos, sem se preocupar muito com a referência da profissão. Os profissionais que acolhem e preparam estagiários para o trabalho de campo encarregam-se de inicia-los nos “ossos do ofício”. (THURLER, 2002, p. 23)

Enquanto a formação teórica possibilita a aprovação em exames para a obtenção do diploma, a prática permite a criação de bases para sobreviver na profissão. A crítica reside na divisão entre as duas instâncias que, para a autora, deve ser combatida.

Segundo Perrenoud, a formação docente deve conter a prática reflexiva e a implicação crítica:

A prática reflexiva porque, nas sociedades em transformação, a capacidade de inovar, negociar e regular a prática é decisiva. Ela passa por uma reflexão sobre

a experiência, favorecendo a construção de novos saberes. A implicação crítica porque as sociedades precisam que os professores envolvam-se no debate político sobre a educação, na escala dos estabelecimentos escolares, das regiões e do país. Esse debate não se refere apenas aos desafios corporativos ou sindicais, mas também às finalidades e aos programas escolares, à democratização da cultura, à gestão do sistema educacional, ao lugar dos usuários, etc. (PERRENOUD, 2002, p.15).

Compreendemos que não é plausível conceber a formação docente pelo ponto de vista puramente técnico, pois uma formação que pretenda a qualidade deve ter em seu princípio o reconhecimento da autonomia e da responsabilidade dos professores tanto de forma individual como coletiva, assim, uma qualidade da formação depende, sobretudo de sua concepção. Cabe aqui ressaltar a indagação sobre os formadores feita por Perrenoud:

Quando uma jurista forma assistentes sociais, quando um médico forma fisioterapeutas, quando um técnico em informática forma policiais, não pretendem conhecer, a partir do interior, a profissão de seus alunos. Às vezes, eles se dão ao trabalho de se informar sobre ela e tentam conhecê-la melhor 'para ver'. Gostaríamos que os psicólogos, os linguistas ou os sociólogos que intervêm na formação de professores fizessem o mesmo. Nem sempre isso acontece, pois, esses especialistas imaginam que sabem o que acontece na sala de aula, de tanto 'ouvir dizer', porque lecionam na universidade ou porque seus saberes teóricos permitem que os processos de aprendizagem ou de interação sejam representados. (PERRENOUD, 2002, p. 17)

O debate sobre a atividade docente é aprofundado no início dos anos de 1980. Sua marca é a discussão acerca da profissionalização, impulsionada pela universalização do ensino e pela crítica às estruturas necessárias para expansão, sejam materiais ou teóricas que produziu um desequilíbrio significativo nas instituições escolares. Diante das pressões de organizações como as sindicais, tentou-se amenizar a situação através de políticas em que a profissionalização e a formação docente pudessem ocorrer no interior das unidades escolares, também conhecidas como *formação em serviço* (SILVA e FRADE, 1997). A justificativa tinha como base o argumento de que os *pacotes de treinamento ou encontros* dos quais os professores participavam não eram suficientes para a melhoria da qualidade do ensino e para o atendimento a diversidade, sendo necessário que estes participassem de forma ativa da construção coletiva do saber. Em outras palavras, foi proposto que a formação continuada fosse realizada no interior do local de trabalho, através da reflexão contínua sobre sua prática.

As políticas educacionais desenvolvidas a partir da década de 90, fundamentalmente para a escola pública, compreenderam o professor como parte crucial para suas concretizações. Entretanto, se por um lado este profissional passa a ser colocado no centro do debate educacional, por outro, sua formação sofre um processo de aceleração, fragmentação e esvaziamento de conteúdo. A desconsideração do saber docente construído ao longo de sua experiência cotidiana indica a opção formativa de um profissional tecnicamente competente, mas culmina com profissional ineficiente, cobrado para disciplinar-se e adequar-se a um método prescrito e normativo.

[...] na medida em que são fragilizados, precarizados, aligeirados e esvaziados de conteúdo os processos de trabalho e formação dos professores, em especial daqueles que atuam ou irão atuar na escola pública, há uma crescente e gradativa desqualificação desses profissionais e, por sua vez, o enfraquecimento da possibilidade da escola estar, de alguma forma, contribuindo para o fortalecimento de um projeto contra hegemônico de sociedade. (SOARES, 2008, p. 140)

A demanda criada para a profissionalização docente é identificada a partir das perspectivas de caráter racional-técnico, formatação importante para obtenção de um professor que saiba exercer seu trabalho de forma pragmática e prescritiva, aplicando as competências previamente adquiridas. A preocupação está centrada na produtividade do sistema educativo e dos professores, nos resultados das avaliações externas e internas, no desempenho técnico e na performance profissional. Por mais contraditório que esse modelo se mostre, a docência o percebe como algo que favorece seu trabalho, uma vez que, como aponta Oliveira:

[...]trata-se de uma profissionalização ideal, talvez fundada nos anseios desses trabalhadores que, imersos em condições de trabalho precárias e tantas vezes extenuantes, encontrariam alento para suas insatisfações numa literatura normativa e prescritiva. (OLIVEIRA, 2003, p. 31)

No Brasil, as pesquisas sobre o tema iniciadas nos anos de 1990, sofrem forte influência de trabalhos desenvolvidos internacionalmente nos anos 80. Fazem parte deste movimento características como a centralidade na figura do professor e a necessidade de compreensão da prática docente e sua diversidade, ressaltando a singularidade de cada profissional e de sua respectiva trajetória. As colocações apresentadas evidenciam que a formação docente vem sendo orientada essencialmente por saberes técnicos a partir unicamente da racionalidade científica.

CENÁRIO ATUAL DA FORMAÇÃO DOCENTE NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

O movimento de profissionalização docente é evidente no município de São Paulo. A partir de 1988, com a criação do *Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo* (SINPEEM), de cunho mais político que a anterior *Associação dos professores e Especialistas em Educação no Ensino Municipal* (APEEEM), aderindo à luta pela profissionalização do magistério paulistano. Neste período, Paulo Freire integrava a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e a Prefeitura estava sob a administração de Luiza Erundina. Após o período de discussão entre a prefeitura de São Paulo e os docentes da rede, criou-se em 1992 o *Estatuto do Magistério Municipal*. Dentre as várias medidas por ele propostas, destacamos as seguintes: o plano de carreira do magistério, a jornada especial integral, os investimentos em concursos para carreira docente bem como os de acesso a outros cargos, a evolução funcional, a organização do quadro de ensino, a gestão democrática com conselho deliberativo, a criação do cargo de professor adjunto e o direito de afastamento sindical para a participação em congressos da educação e reuniões de representantes sindicais.

Trata-se de um marco na profissionalização da docência no município de São Paulo. A formação docente, principalmente aquela ocorrida no interior da escola, passa a ser valorizada com a criação da *Jornada Especial de Trabalho* que inclui a *Jornada Especial Integral de Formação* (JEIF), composta por vinte e cinco horas-aula em regência de classe e 15 horas-aula adicionais para planejamento de aulas, oito das horas-aula são cumpridas em horário coletivo para formação docente, com foco no Projeto Político Pedagógico (PPP)³, visando a análise dos resultados de aprendizagem para o planejamento ou replanejamento das ações referentes ao ensino e à aprendizagem, três horas-aula são realizadas na unidade escolar, individualmente, e, por fim, quatro horas-aula são realizadas em local de livre escolha, totalizando uma jornada semanal de quarenta horas-aula. A opção por essa jornada é condicionada à disponibilidade de aulas atribuídas para regência de sala.

A década de 1990 fica marcada como a década da formação contínua (ou continuada) dos professores, período em que houve uma participação política mais efetiva da categoria nas questões da educação, na qual a formação docente teve papel importante. Diante do contexto histórico, enfatizou-se a importância dos programas de formação continuada como forma de responder às demandas mais específicas da docência para garantia do aprendizado, valorizando sua prática. Apesar das mudanças significativas na carreira docente, Ribas (2000) menciona que, desde a década de 1980, as pesquisas indicam a formação continuada oferecida pela rede pública, em suas diferentes instâncias, como algo que não tem surtido o efeito esperado, uma vez que as políticas implementadas são descontínuas e não atendem às necessidades concretas do cotidiano escolar. Questões vigentes na década de 1990, tais como globalização da cultura, da economia e o desenvolvimento tecnológico, exigem e continuam exigindo diferentes procedimentos da profissão docente.

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo atualmente possui várias iniciativas para a formação docente continuada. São os denominados cursos de formação, dotados de temáticas específicas organizadas pelas *Diretorias Regionais de Educação* (DREs), por meio das suas *Diretorias de orientação Técnico-Pedagógico* (DOT-P), pelos diversos núcleos de coordenação da *Diretoria de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação* (SME/DOT) e, ainda, cursos oferecidos por instituições como sindicatos, universidades e organizações não governamentais (ONGs). Para a realização dos cursos, as instituições devem se submeter à autorização da SME. Eles podem fazer parte de diferentes modalidades, sendo presenciais ou à distância, e a carga horária pode variar entre quatro a mais de quatrocentas horas de duração. A partir de oito horas, nos casos de eventos como seminários e congressos, e doze horas, a depender da modalidade de curso, o professor e outros funcionários terão direito a um certificado que possibilita uma pontuação para fins de evolução funcional. Segundo dados da SME, até o primeiro semestre de 2014 já haviam sido contabilizados mais de 30.000 vagas em cursos de formação continuada oferecidos unicamente pela SME e DREs.

Em 2012, com o início da gestão do Prefeito Fernando Haddad, foi iniciada pela SME uma reforma na educação do município. A Portaria 4.289/2014 institui o *Sistema de Formação de Educadores – CEU-FOR* cujo objetivo é constituir-se como um sistema de formação de educadores da rede municipal, por meio de oferta de ações formativas. De acordo com o próprio documento:

CEU-FOR tem por objetivo constituir-se em um sistema de formação voltado aos Educadores, baseado nos princípios estruturantes dos currículos desenvolvidos nos espaços educativos, atendendo aos fundamentos da integralidade e interdisciplinaridade, oferecendo também elementos promotores de reflexão crítica sobre a prática pedagógica, problematização dos currículos e metodologias, permitindo que se abram novas possibilidades, em um movimento de melhoria contínua do ensino e da aprendizagem (DODUMENTO DE REFERÊNCIA, SME, 2014, p. 10)

O CEU- FOR integra o programa de 2013 intitulado *Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo*, conhecido como *Mais Educação São Paulo*⁵. O documento abrange um conjunto de temas relacionados à revisão necessária dos conceitos e metodologias dos atuais currículos propostos para a Rede de Ensino de São Paulo e se refere às alterações na estrutura e no funcionamento do ensino municipal.

A PESQUISA

Muito se tem falado da formação docente continuada, tanto de sua necessidade, como da ineficiência dos cursos para alteração ou aprimoramento da prática docente. A partir do que vem sendo discutida, essa pesquisa buscou indagar experiências docentes inovadoras, investigando qual a contribuição da formação continuada institucional em processos de transformações no exercício da docência no interior da unidade escolar.

Para tanto, pesquisamos professores da Rede Municipal da Cidade de São Paulo de uma escola localizada no Bairro de Itaquera, periferia da região leste. Esse grupo de docentes desenvolve um projeto cuja proposta, como eles mesmos afirmam “*é reinventar a escola e reinventar a nós como professores*”. Para tal fim, buscam a concepção e introdução de novos objetivos de aprendizagem e metodologias que respondam a diversidade dos alunos. Para a concretização a organização pedagógica ocorre por área de conhecimento e projetos interdisciplinares. A ideia é romper com a compartimentação das disciplinas e a fragmentação do saber. A busca é pela construção de outra experiência docente, pautada no trabalho coletivo, por projetos e sem rupturas temporais (aula).

O objetivo da pesquisa é investigar qual influência da formação continuada proposta pela Secretaria Municipal de Educação para as mudanças que esses docentes vêm apresentando para as mudanças na escola e em sua profissão, ou melhor, sua prática. Como metodologia, ocorre o acompanhamento de reuniões de professores para organização do projeto, os horários de formação continuada na unidade escolar e diferentes instâncias em que se faz necessário a apresentação do

projeto e a defesa do mesmo. Para tal, gravamos e filmamos os encontros e reuniões e realizamos entrevistas semiestruturadas.

O resultado da pesquisa ainda é parcial, no entanto é possível alguns apontamentos:

Identificamos um crescente envolvimento dos docentes que vinham se colocando desacreditados do projeto, observado tanto nas falas individuais, como no coletivo, quando se reúnem por área para preparar os momentos pedagógicos em que buscam por meio pesquisa, novas metodologias e entendimento sobre interdisciplinaridade.

A saída dos docentes pelo território da escola tem refletido diretamente em sua formação, possibilitando a elaboração de um currículo para um “aluno mais real”, uma vez que a saída pelo território tem possibilitado ao professor conhecer melhor o entorno da escola, as carências estruturais e a cultura local, de forma a ampliar sua consciência sobre os problemas que afetam a vivência dos educandos.

Identificamos também que vem ocorrendo uma mudança de comportamento frente as faltas de professores uma vez que o comprometimento em lecionar em dupla tem levado os docentes a se organizarem com seus grupos de forma a criar a necessidade negociação quando ocorre a necessidade de ausentarem.

Um dado inovador é a participação dos alunos nos grupos de áreas de conhecimento da docência. A discussão estabelecida nesses encontros tem por base o diálogo entre educador e educando o que tem diminuído o conflito entre professor e aluno, ampliado interesse dos estudantes pelas questões pedagógicas, e à docência a refletir sobre sua prática.

CONCLUSÃO

Até o momento é possível concluir nessa pesquisa atitudes de mudança na postura docente, um movimento de quebra de paradigma originado pela por eles próprios, e a posição de sujeitos do ato pedagógico, com novos objetivos e metodologias para aprendizagem, com o propósito de tornar o exercício da profissão algo mais prazeroso. Quanto aos cursos de formação oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, não identificamos sua influência nas transformações. De acordo com o depoimento de professores, são as questões internas da escola que tem mobilizado na busca por mudanças. Para eles, os cursos da Secretaria desprezam seus saberes e suas experiências não contribuindo para que possam alcançar seus objetivos, como afirmam, “*reinventar a escola e reinventar a nós como professores*”.

REFERÊNCIAS

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo. Perspectiva. 2014.

BOTO, C. “**A Racionalidade Escolar como Processo Civilizador: Moral que Captura as Almas**”.

In Modelos Culturais, Saberes Pedagógicos, Instituições Educacionais: Portugal e Brasil, Histórias Conectadas. São Paulo: Ed. Edusp/Fapesp. 2001.

BOURDIER, P. **O Senso Prático**. Petrópolis. Vozes. 2009.

CHARLOT, B. **Relação com o Saber, Formação de Professores e Globalização. questões para educação hoje**. Artmed. Porto Alegre. 2005.

GENTILI, P. **Pedagogia da Exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis. Vozes. 2002.

LARROSA, J. B. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação.

LOMBARDI, J.C., SAVIANI, D. e NASCIMENTO, M.I.M. (Orgs.), A escola pública no Brasil: história e historiografia. p. 1-29. Campinas. Autores Associados. 2005. MEDIANO, Z. D. **A formação em serviço do professor a partir da pesquisa e da prática pedagógica**. Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro. v. 21, 1992.

NÓVOA, A. **Formação de Professores e Profissão Docente**. Lisboa. Educa. 2002.

_____. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas. Papirus. 1997.

_____. **Os professores e a sua formação**. Portugal. Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, D. A. **As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente**. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes. Belo Horizonte. Autêntica. 2003.

GÓMEZ, P. A. **O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo**. In: NÓVOA, A. (org.). Os professores e sua formação. Lisboa. Dom Quixote. 1995.

PERRENOUD, P. **A Formação dos Professores no Século XXI** In: As Competências para Ensinar no Século XXI. a formação de professores e o desafio da avaliação. THURLER, M. (org.). Porto Alegre. Artmed. 2002.

_____, P. **10 Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre. Artmed. 2000.

_____, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre. Artmed. 2001.

RIBAS, M. H. **Construindo a competência: processo de formação de professores**. Olho d'água. São Paulo. 2000.

SÁ, N, P. **O aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola**. In Cadernos de Pesquisa. São Paulo. nº 57, p. 20-27, maio. 1986.

SÃO PAULO. **Programa Mais Educação São Paulo**. Subsidio nº3. Documento de SÃO PAULO. **Referência do Sistema de Formação dos Educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo**, CEU-FOR. SME/DOT, 2014 p,31/32.

SÃO PAULO. Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, SME/ 2013.

SACRISTÁN, J. G. **Consciência e Acção Prática como Libertação Profissional dos Professores**. In. A. Nóvoa. Profissão Professor. Porto. Porto Editora. 1992.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas. Autores Associados. 1997.

____. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação. v. 14, nº 40. p. 143- 155. 2009.

____. **História da escola pública no Brasil: questões para pesquisa**. In: SÁ, N, P. O aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola. In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo. nº 57, p. 20-27, maio. 1986.

SOARES, K. C. D. **Trabalho docente e conhecimento**. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. 2008.

SILVA, C. S. R. da; FRADE, I. C. A. **Formação de professores em serviço**. Presença Pedagógica. Belo Horizonte. v. 3, n. 13. 1997.

SHIROMA, E. O. **O eufemismo da profissionalização**. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.) Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro. DP&A. 2003. p. 61-79.

TARDIF, M. L. C. **O Trabalho Docente. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis. Vozes. 2005.

____. **M. Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis. Vozes. 2014.

SILVA, C. S. R. da; FRADE, I. C. A. **Formação de professores em serviço**. Presença Pedagógica. Belo Horizonte. v. 3, n. 13. 1997.

SOARES, K. C. D. **Trabalho docente e conhecimento**. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. 2008.

SOBRE A ORGANIZADORA

MICHÉLLE BARRETO JUSTUS Mestre em educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) em 2015, especialista em Gestão Escolar pelo Instituto Tecnológico de Desenvolvimento Educacional (ITDE) em 2009, pedagoga graduada pela UEPG em 2002 e graduada em Psicologia pela Faculdade Sant'Anna (IESSA) em 2010. Autora do livro “Formação de Professores em Semanas Pedagógicas: A formação continuada entre duas lógicas”. Atua como pedagoga na rede estadual de ensino.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-440-5



9 788572 474405