

NESIO ALAMINI

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM SERVIÇO: UMA
EXPERIÊNCIA EM QUE “A UNIVERSIDADE FOI À ESCOLA”
(2000 a 2004)**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
Campo Grande – MS
2006**

NESIO ALAMINI

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM SERVIÇO: UMA
EXPERIÊNCIA EM QUE “A UNIVERSIDADE FOI À ESCOLA”
(2000 a 2004)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação Escolar e Formação de Professores.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão da Escola e Formação Docente

Orientadora: Prof^a Dr^a Mariluce Bittar

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
Campo Grande – MS
2006

NESIO ALAMINI

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM SERVIÇO: UMA
EXPERIÊNCIA EM QUE “A UNIVERSIDADE FOI À ESCOLA”
(2000 a 2004)

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Mariluce Bittar - UCDB

Profª Drª Betania Leite Ramalho - UFRN

Profª Drª Regina Cestari - UCDB

À minha esposa Fabiola e aos meus pais, pelo incentivo nos momentos de cansaço, cuja confiança me levaram a conclusão desse trabalho.

AGRADECIMENTOS

Para frequentar o Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco necessitei do apoio de várias pessoas, portanto agradeço à:

- Meu pai Neri Alamini e minha mãe Lorena Alamini, que apesar de não terem realizado seus estudos, sempre apoiaram a minha árdua caminhada, desde os primeiros dias de estudos até a conclusão dessa etapa.
- Minha Esposa Fabiola Silva dos Santos, pelo amor e pela compreensão nos momentos de minha ausência.
- Meu irmão Nereu Alamini, que sempre me incentivou, enfatizando que era possível vencer mais uma etapa de meus estudos.
- Professora Dr^a Mariluce Bittar, orientadora desta dissertação, cuja sabedoria intelectual e dedicação fez com que o meu trabalho se concretizasse.
- Professora Dr^a Clacy Zan, primeira orientadora, pelas suas contribuições e conselhos para além da pesquisa.
- Professoras Dr^a Regina Cestari e Dr^a Betania Leite Ramalho, pelas importantes contribuições para a melhoria desse trabalho.
- Todos os meus professores, da Educação Básica ao Ensino Superior, especialmente aos professores do Programa de Mestrado em Educação, pelas suas inúmeras contribuições.
- Minha primeira professora, Jaqueline Silvestri, pelo ensinamento das primeiras letras.
- Todos os professores das Escolas que trabalho e aos docentes da UNAES, pelas palavras de apoio durante todo percurso do Mestrado.
- Liliana Martins, coordenadora do curso de Pedagogia que leciono, pelo seu otimismo e confiança no meu trabalho.

ALAMINI, Nesio. **Formação continuada de professores em serviço**: uma experiência em que a “Universidade foi à Escola” (2000 a 2004). 2006. 97p. Dissertação (Mestrado). Programa de Mestrado em Educação. Universidade Católica Dom Bosco – UCDB.

RESUMO

Esta pesquisa analisou uma experiência de formação continuada de professores em serviço, desenvolvida por meio de uma parceria entre o Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, com professores da Escola Estadual Rui Barbosa, localizada na cidade de Campos Grande – MS, no período de 2000 a 2004. Os objetivos foram: investigar o conceito de formação continuada de professores em serviço na proposta do Projeto-parceria UCDB/Rui Barbosa; descrever e analisar a metodologia utilizada pelos professores da Universidade no desenvolvimento das atividades de formação; verificar os reflexos dos estudos na própria formação dos professores da Escola Estadual Rui Barbosa. Para atingir tais objetivos utilizou-se a análise documental, depoimentos coletados por meio de questionários estruturados e entrevistas aplicadas aos professores da Escola e do Programa de Mestrado em Educação da UCDB. Os resultados demonstraram que houve um crescimento teórico entre os professores da Escola; novas reflexões e mudanças nas atuações político-pedagógicas no ambiente escolar, bem como realizações de pesquisas por parte dos professores da Escola e apresentações das mesmas em eventos regionais e nacionais. Evidenciou-se que a formação continuada de professores, no interior da escola, possibilita o contato constante com novos conhecimentos teóricos e a realização de pesquisas educacionais, podendo provocar mudanças significativas na formação dos professores e no próprio contexto escolar.

Palavras-chave: Política de formação de professores; formação continuada em serviço.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Curso da formação inicial dos Professores da Escola Estadual Rui Barbosa e nível de formação	49
QUADRO 2: Tempo de trabalho na profissão-docente / Carga horária semanal dos professores.....	50
QUADRO 3: Etapa educacional que os professores atuam / Ano em que o professor entrou no grupo de estudos da Parceria UCDB/Rui Barbosa.....	51
QUADRO 4: Motivos que levaram os professores buscarem os estudos no Projeto –Parceria.....	61
QUADRO 5: A formação inicial (graduação) foi suficiente para desenvolver..... a profissão-docente.	65
QUADRO 6: Momento de percepção da insuficiência da formação inicial.....	68
QUADRO 7: A influência dos estudos do Projeto-Parceria na formação dos Professores.....	70
QUADRO 8: Pretensão de formação aos alunos após a participação dos estudos no Projeto-Parceria.....	78
QUADRO 9: Mudanças apresentadas na prática em sala de aula.....	81
QUADRO 10: Aspectos positivos da parceria.....	84
QUADRO 11: Aspectos negativos da parceria.....	87

LISTA DE SIGLAS

BM – Banco Mundial

CNE – Conselho Nacional de Educação.

FUCMT - Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso

GERB - Grupo de Estudo da Escola Estadual Rui Barbosa

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

PROCAP - Programa de Capacitação de Professores

MEC – Ministério da Educação

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais.

PNE – Plano Nacional de Educação

PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

SED/MS – Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul

UCDB – Universidade Católica Dom Bosco.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
-------------------------	----

CAPÍTULO I

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONCEITOS E EXPERIÊNCIAS BRASILEIRAS E INTERNACIONAIS	21
--------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

1.1 A formação Continuada de Professores e o debate conceitual.....	21
---------------------------------------------------------------------	----

1.2 Experiências de Formação Continuada de Professores no Brasil.....	28
-----------------------------------------------------------------------	----

1.3 Experiências de Formação Continuada de Professores no contexto internacional.....	33
---------------------------------------------------------------------------------------	----

1.4 Aspectos da Formação Continuada de Professores como uma política pública no Brasil.....	39
---------------------------------------------------------------------------------------------	----

CAPÍTULO II

CARACTERÍSTICAS DA ESCOLA ESTADUAL RUI BARBOSA E DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB E O PROCESSO DE ESTABELECIMENTO DA PARCERIA ENTRE AS DUAS INSTITUIÇÕES	45
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

2.1 Características da UCDB e da Escola Estadual Rui Barbosa	45
--------------------------------------------------------------------	----

2.2 O processo de estabelecimento da parceria entre a Escola Estadual Rui Barbosa e a UCDB e os aspectos metodológicos utilizados no desenvolvimento das atividades de formação	51
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

CAPÍTULO III

ANÁLISE DO PROJETO-PARCERIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA ENTRE A UCDB E ESCOLA ESTADUAL RUI BARBOSA E OS RESULTADOS NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES	60
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

3.1 Os objetivos e as motivações que influenciaram os professores a participar da Parceria UCDB/RUI Barbosa.....	60
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

3.2 Os reflexos dos estudos no Projeto-Parceria na formação dos professores da Escola Estadual Rui Barbosa.....	69
3.3 Aspectos positivos e negativos do Projeto-Parceria nas considerações dos professores da Escola Estadual Rui Barbosa.....	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
REFERÊNCIAS.....	96
ANEXOS	99

INTRODUÇÃO

A presente dissertação teve como objeto de pesquisa a sistematização de uma experiência de formação continuada de professores desenvolvida por meio de uma parceria de colaboração social, com o envolvimento de duas instituições de ensino, a Universidade Católica Dom Bosco – UCDB e Escola Estadual Rui Barbosa, ambas localizadas em Campo Grande - MS. A parceria de formação continuada contou com professores do Programa de Mestrado em Educação da UCDB, bem como com docentes do Ensino Fundamental e Médio da Escola Estadual Rui Barbosa.

As atividades de formação continuada, desenvolvidas entre as duas instituições, começaram no ano 2000 e se estenderam até o final do ano 2004. Portanto, a presente pesquisa procurou analisar o processo construído durante o período de realização do Projeto-Parceria, ou seja, os quatro anos de atividades, as quais estão descritas e analisadas no decorrer da dissertação. A opção pela análise desse período de formação se refere à preocupação que se tinha em conhecer as especificidades gerais da parceria, ou seja: como começou? Quais foram os procedimentos metodológicos utilizados no desenvolvimento do Projeto-Parceria? Quais foram os resultados atingidos em todo o processo, no que diz respeito à formação dos professores da Escola Estadual Rui Barbosa.

Nessa perspectiva, foram delineados os seguintes objetivos para a realização desta pesquisa: a) investigar o conceito de formação continuada de professores na proposta do Projeto-Parceria UCDB/Rui Barbosa; b) identificar os procedimentos metodológicos

utilizados pelos professores da UCDB no desenvolvimento das atividades de formação; c) verificar em quais aspectos as atividades de formação contínua provocou mudanças na própria formação dos professores da Escola Estadual Rui Barbosa.

O envolvimento e a escolha da temática da presente pesquisa ocorreu durante a inserção no Programa de Mestrado em Educação, na Universidade Católica Dom Bosco - UCDB, especificamente na disciplina "Formação de Professores: Prática Docente e Profissionalização" que motivou os alunos a estudarem textos sobre políticas e modelos de formação continuada e profissionalização docente, os quais contribuiriam para a definição do problema da pesquisa. Também porque a Escola Estadual Rui Barbosa é nosso local de trabalho docente desde 2002.

Para elaborar o projeto, realizou-se uma pesquisa sobre o Estado da arte da formação continuada de professores com objetivo de conhecer a produção sobre a temática e sua contribuição para esta pesquisa. Verificou-se através das leituras de textos teóricos que as políticas e os programas de formação continuada de professores no Brasil têm apresentado um crescimento significativo no número de publicações de livros e apresentações em congressos, bem como há um aumento das pesquisas, principalmente na pós-graduação, na área de formação continuada de professores. Sendo assim, a temática aparece como tema emergente somente nos últimos cinco anos, inclusive ganhando destaque nas políticas públicas de educação, conforme é descrito no segundo capítulo da dissertação.

De acordo com Marli André *et al*:

Dos trabalhos sobre formação do professor, produzidos no Brasil de 1990 a 1996, 76% tratavam do tema da formação inicial, 14,8% abordavam o tema da formação continuada e 9,2%, focalizavam o tema da identidade e da profissionalização docente (ANDRÉ *et al*, 1996, p. 302).

As autoras acrescentam que embora o número de estudos sobre formação continuada era relativamente pequeno, abrangendo 14,8% do total de trabalhos sobre formação docente,

os aspectos focalizados eram bastante variados, incluindo diferentes etapas de ensino, bem como contextos distintos, meios e materiais diversificados (rádio, televisão, textos pedagógicos, módulos, informática), revelando dimensões bastante ricas e significativas dessa modalidade de formação (ANDRÉ *et al*, 1996, p. 302). No entanto, em um artigo mais recente, Janete Magalhães Carvalho (2005), aponta que a proporção dos trabalhos com a temática formação continuada vem aumentando no conjunto das preocupações de pesquisas e publicações sobre formação de professores e, segundo ela, os próprios professores, na atualidade, têm reconhecido a necessidade da formação continuada. (CARVALHO, 2005, p. 98).

Com relação ao Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação da UCDB, desde as primeiras defesas, em 1996 até 2004, não há um número significativo de dissertações sobre o tema *formação continuada de professores*. Segundo Sirlene Moreira Fideles, o Programa contava, até 2004, com 133 dissertações defendidas, sendo que 47 versam sobre políticas educacionais e formação de professores. Porém somente 3 dissertações abrangem formação continuada de professores. As demais, em número de 76, envolvem temas como: práticas pedagógicas, mapas conceituais, ensino, aprendizagem, educação indígena, alfabetização, avaliação, entre outros (FIDELES, 2005, p. 21).

Embora o tema seja estimulante, do ponto de vista científico e social, principalmente pelas poucas pesquisas existentes, muitas questões não estavam definidas em relação ao objeto de estudo desta pesquisa. Porém, na apresentação do projeto inicial, na disciplina: Seminário de Orientação Coletiva foram feitos alguns questionamentos sobre os termos formação continuada. Além dessas discussões, o desenvolvimento das disciplinas e a orientação individual levaram a compreender a complexidade do tema e suas vinculações com os procedimentos e métodos de desenvolvimento de um programa de formação continuada.

Os questionamentos realizados pela orientadora e nas disciplinas cursadas foram auxiliando no levantamento bibliográfico sobre a temática. Com o aprofundamento das leituras, o objeto de pesquisa, gradativamente, foi sendo delimitado, permitindo conciliar o tempo que se dispunha com o desejo de que a pesquisa contribuísse para os estudos nessa área de conhecimento.

Em relação ao procedimento metodológico, num primeiro momento a pesquisa caracterizou-se como exploratória, pois procurou investigar o Projeto-Parceria de formação continuada entre a UCDB e Escola Estadual Rui Barbosa, na perspectiva de proporcionar um contato mais próximo e familiar com o problema. De acordo com Antônio Carlos Gil, as pesquisas exploratórias, na maioria dos casos, envolvem levantamento bibliográfico e documentos produzidos no andamento de um programa de atividades, bem como, entrevistas e questionários com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado (GIL, 2002, p. 41). Todos esses procedimentos foram utilizados ao longo do desenvolvimento desta dissertação.

Todavia, para atingir plenamente os objetivos, do ponto de vista empírico, no sentido de confrontar as considerações teóricas com os dados coletados, foi necessário ir além do caráter exploratório. Nesse sentido, em relação à classificação da presente pesquisa com base nos procedimentos técnicos utilizados, a mesma se caracteriza como pesquisa documental.

Para Antônio Carlos Gil,

[...] a pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas cabe considerar que, enquanto nas pesquisas bibliográficas as fontes são construídas, sobretudo por material impresso localizadas nas bibliotecas, na pesquisa documental, as fontes são muito mais diversificadas e dispersas. Há, de um lado, os documentos de primeira mão, que não recebeu nenhum tratamento analítico (GIL, 2002, p. 46).

Foram realizadas leituras de documentos tais como: textos científicos, produzidos e apresentados na área de educação, em eventos e congressos estaduais e nacionais pelos

professores da escola; matérias de jornais, que divulgaram a existência e as produções do Projeto-Parceria; cópias de ofícios encaminhados para a Secretaria de Estado de Educação – SED/MS, em que os professores participantes solicitaram apoio desse órgão.

Embora houvesse a necessidade de buscar a análise desses documentos citados acima, os procedimentos empírico-metodológicos não se restringiram apenas à análise documental, pois a utilização de questionários estruturados, com questões abertas e fechadas e entrevistas semi-estruturadas, foram extremamente importantes para levantar informações, no sentido de trazer esclarecimentos para o problema pesquisado.

Foram realizadas duas entrevistas com os professores da UCDB: Fernando Casadei Salles e Ivan Russeff, especialmente porque foram os docentes que permaneceram mais tempo no projeto. A entrevista também foi aplicada para dois coordenadores pedagógicos da Escola e uma professora que atua nos primeiros anos do Ensino Fundamental, ou seja, para aqueles que além de estarem presentes nos quatro anos de desenvolvimento do projeto, foram os principais dirigentes na organização das atividades de formação continuada.

Para outros dez professores da Escola, que também participaram de todo processo do projeto, foram aplicados questionários estruturados, com objetivo de levantar os possíveis resultados acrescidos nas suas formações. Esses últimos docentes atuam nas diversas disciplinas que compõem o Ensino Fundamental e Médio, conforme é destacado no Quadro 03, do capítulo II, na oportunidade em que os professores são identificados em relação às suas áreas de atuação. O questionário foi aplicado também para seis docentes que desistiram no decorrer do percurso de formação, com a perspectiva de conhecer os motivos das desistências.

Segundo Menga Lüdke e Marli André, “a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas, é que ela permite a captação imediata da informação desejada” (LÜDKE; ANDRÉ, 1996, p. 34). Nessa perspectiva, a presente pesquisa, inicialmente, não havia estabelecido o uso da entrevista como instrumento de levantamento dos dados. Contudo, no decorrer

da investigação, alguns objetivos estabelecidos no projeto, não foram possíveis de ser alcançados valendo-se apenas dos questionários. Portanto, a utilização da entrevista foi de suma importância na revelação de algumas informações, conforme estão apontadas ao longo da dissertação, principalmente nos capítulos II e III.

No que diz respeito aos procedimentos técnico-metodológicos de coleta e de análise dos dados a presente pesquisa pautou-se pela abordagem qualitativa. Os objetivos da pesquisa não se restringiam ao levantamento de dados estatísticos e numéricos, portanto, a abordagem quantitativa não daria conta de esclarecer as questões surgidas ao longo da investigação. Para Gamboa, o método quantitativo é mais utilizado nas ciências naturais e o qualitativo está mais presente nas ciências sociais. Segundo o autor, tanto um quanto o outro, pode aparecer nas ciências naturais ou nas ciências sociais, isso quer dizer que não há uma regra única que rege a escolha do referencial teórico-metodológico. Acrescenta ainda que há a possibilidade de existirem pesquisas que reúnem os dois paradigmas para estudar o mesmo objeto (GAMBOA, 1997, p. 46).

Quanto ao conceito do paradigma metodológico qualitativo, de acordo com Gamboa, não é fácil conceituá-lo de forma única, pois ele se apresenta com um campo de investigação muito abrangente. No entanto, é possível apresentar alguns pontos que o difere do paradigma quantitativo. Aponta o autor que, na essência, o método quantitativo pode pautar suas análises em qualquer tipo de objeto, assim como faz o qualitativo, mas o primeiro procura buscar *resultados mais estatísticos, mais numéricos*. Enquanto que o segundo procura interpretar o objeto de estudo de forma muito *mais ampla*, indo além dos simples *dados objetivos* (GAMBOA, 1997, p. 47). Nesse sentido, devido à especificidade do problema em questão e as características dos procedimentos de coleta dos dados da presente pesquisa, foi necessário utilizar, de forma bem mais abrangente, a abordagem qualitativa.

Em relação à análise dos dados de uma pesquisa qualitativa, de acordo com Menga Lüdke e Marli André, é preciso considerar algumas características básicas no tratamento do material coletado.

A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado. (LÜDKE; ANDRÉ, 1996, p. 45)

Tais características apontadas pelas autoras, necessariamente, foram utilizadas durante a pesquisa, todavia com mais abrangência no segundo capítulo, pelo fato de o mesmo ser espaço de apontamentos e problematização dos resultados alcançados na formação dos professores da Escola. A categorização e análise dos questionários e entrevistas, pautada na abordagem qualitativa foram essenciais para compreender o problema da pesquisa e as respostas dos sujeitos pesquisados.

Expostos os procedimentos metodológicos, é necessário indicar a forma como a dissertação está organizada. No capítulo I, com o desígnio de responder o primeiro objetivo específico da presente pesquisa, inicialmente, aparecem alguns conceitos do tema *formação continuada de professores*, considerando as abordagens teóricas de alguns autores, bem como a conceituação de formação contínua na visão dos professores da UCDB. Em seguida, há um item que descreve exemplos de formação continuada de professores desenvolvidos no Brasil, com destaque para as experiências dos estados de São Paulo e Minas Gerais. No item seguinte aparecem exemplos de programas de formação contínua em outros países, entre eles, Portugal, Alemanha e Japão, para que seja possível estabelecer comparações entre diversas experiências de formação continuada e a que está sendo analisada por esta pesquisa. No quarto item desse capítulo, ainda são feitas algumas considerações sobre formação continuada de professores como política pública educacional no Brasil, no qual houve uma preocupação em analisar dois programas de formação continuada de professores, propostos e

desenvolvidos por meio de políticas públicas em nível nacional, são eles: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA e os Parâmetros Curriculares em Ação.

No segundo capítulo, inicialmente, há uma breve exposição sobre as características das duas instituições envolvidas no Projeto-Parceria, ou seja, a UCDB e a Escola Estadual Rui Barbosa e em seguida são analisadas as características gerais sobre o perfil das áreas de formação e tempo de serviço do grupo de professores da Escola. Nesse mesmo capítulo, porém em um novo item, com a finalidade de tecer considerações referentes ao segundo objetivo específico, são apontadas as características do Projeto-Parceria UCDB/Rui Barbosa, com a descrição do histórico do projeto, dando ênfase a como foi seu surgimento e quais eram seus objetivos principais. Nesse mesmo item, busca-se apresentar os procedimentos metodológicos utilizados no desenvolvimento das atividades de formação continuada ao longo dos quatro anos de duração da Parceria.

No último capítulo, com a perspectiva de discutir os aspectos referentes ao terceiro objetivo específico da pesquisa, são elencadas as principais motivações que influenciaram os professores da Escola a buscarem os estudos de formação continuada. Em seguida, no segundo item, são problematizados os reflexos dos estudos na formação dos professores da Escola Estadual Rui Barbosa, adquiridos durante os quatro anos de participação no Projeto-Parceria. No terceiro item, são apresentados alguns aspectos positivos e negativos do Projeto-Parceria, de acordo com as considerações dos professores da Escola.

Finalmente, nas considerações finais, procurou-se demonstrar quais foram os principais aspectos apontados pelos professores da Escola, em relação ao fato de terem participado de uma experiência de formação continuada em serviço e, principalmente, são expostas considerações dos mesmos quanto às novas perspectivas na compreensão educacional que a formação continuada no Projeto-Parceria UCDB/Rui Barbosa proporcionou aos docentes da Escola. Nas confederações finais ainda há uma discussão sobre o papel do

Estado no que diz respeito à responsabilidade do mesmo com a qualidade da educação e principalmente com a valorização do aperfeiçoamento contínuo dos professores em serviço.

CAPÍTULO I

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONCEITOS E EXPERIÊNCIAS BRASILEIRAS E INTERNACIONAIS

Neste primeiro capítulo, inicialmente, o objetivo é discutir alguns conceitos de formação continuada de professores, considerando as abordagens de teóricos estudiosos dessa temática, bem como analisar a conceituação de formação contínua sob a perspectiva dos professores da UCDB. No segundo item são apresentados exemplos de programas de formação continuada no Brasil, com destaque para as experiências que foram desenvolvidas nos estados de São Paulo e Minas Gerais. Em seguida, no terceiro item, objetiva-se expor exemplos de formação continuada de professores desenvolvidos em outros países, entre eles, Portugal, Alemanha e Japão, para que seja possível estabelecer comparações e/ou constatar diferenças nos procedimentos de formação continuada entre estes exemplos e a experiência que está sendo analisada nesta pesquisa. No último item do primeiro capítulo, ainda são feitas algumas considerações sobre formação continuada de professores nas políticas públicas educacionais brasileiras.

1.1 A formação Continuada de Professores e o debate conceitual

No contexto educacional da atualidade, a formação continuada de professores, apresenta-se como uma temática constantemente discutida e constitui-se objeto de reflexão de

dirigentes de órgãos educacionais, professores e teóricos ligados à educação. As discussões em torno desse assunto decorrem, principalmente, em relação às características dos programas de formação continuada desenvolvidos por órgãos governamentais, no sentido de que os mesmos possam apresentar resultados significativos à própria formação docente ou a um determinado ambiente escolar. É perceptível uma ausência de consensualidade entre os teóricos da educação e os próprios dirigentes dos setores educacionais, em relação aos princípios orientadores, aos conteúdos e métodos a serem desenvolvidos nos programas de formação de professores em serviço. Há uma preocupação relevante também em relação à questão financeira, ou seja, onde encontrar recursos para o desenvolvimento profissional.

Outro aspecto que ainda não alcançou um consenso nas políticas públicas de educação, em relação à formação continuada dos professores, é a falta de compreensão de que para atender às necessidades do contexto educacional não são suficientes as realizações de breves cursos, treinamentos e capacitações semanais, voltadas simplesmente para o desenvolvimento de conteúdos e procedimentos metodológicos relativos à prática pedagógica dos trabalhadores da educação. Tais programas de formação são bastante comuns e disponibilizados aos professores, muitas vezes com a perspectiva de transmitir conteúdos, idéias e valores preestabelecidos, elaborados por setores administrativos educacionais - públicos e privados. Contudo, não são estabelecidos objetivos contínuos de formação, sobretudo porque as temáticas e os princípios norteadores são fragmentados e tampouco os professores são consultados no momento da elaboração.

É importante ressaltar que o significado do conceito de formação continuada de professores em serviço é mais abrangente que a realização dos referidos cursos e treinamentos semanais. De acordo com Garcia, o termo formação continuada, também chamado de formação em serviço ou desenvolvimento profissional de professores, se “adapta a uma conotação de *evolução e continuidade*”. Segundo o autor, a atribuição desse significado,

demonstra uma superação do conceito de aperfeiçoamento semanal de professores. Desenvolvimento *contínuo*, portanto, caracteriza-se por formação permanente, ou seja, de professores que já passaram por uma formação inicial e que estão sempre em busca de novas aquisições de conhecimento. (GARCIA,1995, p. 137).

Para o professor Fernando Casadei Salles, o qual foi um dos fundadores da parceria de formação continuada entre a Escola Estadual Rui Barbosa e a Universidade Católica Dom Bosco, o conceito de formação continuada de professores abrange uma dimensão extensa. Segundo ele,

É necessário compreendermos o caráter complementar de cada momento do processo de formação dos professores para que o campo da prática não acabe se tornando o único domínio da formação dos professores. A nosso ver, negar que os professores se formam além de suas experiências empírico-profissionais significa desculturar e, sobretudo, despolitizar o tema formação dos professores. Só para destacarmos o que talvez se possa considerar como dos mais importantes espaços de formação docente, além, evidentemente, da universidade, lembramos que os professores se formam também nas lutas democráticas e sindicais, na vida familiar, nos momentos de lazer e de fruição estética e em tantos outros que, como se pode perceber, excedem a experiência profissional restrita ao ambiente escolar. (SALLES, 2002, p. 5).

Fica evidente na citação que o profissional da educação não deve formar-se apenas na sua prática cotidiana individual. Salles ainda faz uma crítica aos autores que defendem a perspectiva de que a formação continuada acontece exclusivamente no próprio fazer, ou seja, no trabalho em sala de aula. Para ele, a formação apenas com base na experiência, pode levar os professores a assimilarem certos “vícios” permanentes, sem se aterem à preocupação de buscar novos conhecimentos na formação separada da experiência em sala de aula. Todavia, para o autor, a formação acontece na escola, mas também em outros espaços. Cabe dizer que a formação na escola é aquela que envolve os professores de forma coletiva, para que façam seus estudos com base nos “problemas” cotidianos emergentes da própria escola. Há, portanto, um significado diferente entre a formação na escola e a formação apenas com base na experiência individual no interior da sala de aula.

Em um texto escrito pelos dois professores que participaram da parceria entre a Escola Estadual Rui Barbosa e a UCDB – Fernando Casadei Salles e Ivan Russeff - também há uma discussão inerente ao conceito de formação continuada de professores. Inicialmente fazem referência ao conceito de formação continuada problematizando o termo como sinônimo de *formação infinita*. Para Russeff e Salles, o termo *contínua*, supõe entendermos formação continuada como um processo permanente, representando um sentido de percurso infinito. No entanto, os autores chamam atenção quanto às implicações de conceituar o termo dando a ele um significado de infinidade. De acordo com os mesmos, “pode-se concluir daí que essa indefinição poderia se estender, igualmente, à etapa inicial do processo de formação de professores” (RUSSEFF; SALLES, 2003, p.76). Nesse caso não haveria diferenças de definições entre os termos formação inicial e formação continuada de professores, pois ambos fariam parte de um único processo de formação. Todavia, segundo os autores, estar-se-ia fazendo uma confusão em relação às “finalidades, objetivos e procedimentos” metodológicos de ambos os momentos de formação. Fica evidente, portanto, que é preciso haver uma distinção entre formação inicial de professores e formação continuada. Em relação ao conceito de formação inicial os autores mencionam que

a formação de um profissional não é um processo indefinido - o limite é justamente aquele momento em que ele recebe um certificado de habilitação para o exercício de sua profissão. A formação inicial estaria, pois, diretamente relacionada, sobretudo com a aquisição de determinadas habilidades, mínimas e indispensáveis, regulamentadas por legislação própria. Durante o período de formação, o futuro professor estaria envolvido exclusivamente com as demandas próprias à sua condição de estudante, cujo termo, obviamente, coincide com sua formatura. Por isso, não faz sentido afirmar que o professor somente se forma no exercício de sua profissão (SALLES; RUSSEFF: 2003, p. 77 -78).

Para os autores, a formação assim definida, caracteriza um professor com certas habilidades que o possibilita o exercício da profissão, porém não podemos concluir que essa formação representa um processo pronto e definitivo. Para além dessas habilidades iniciais há a necessidade da formação continuada dos professores. Esta última é conceituada pelos

autores como sendo uma atividade de aquisição e problematização de conhecimentos teóricos e práticos, que pode se realizar em diferentes contextos, tanto no interior da escola - de forma individual e coletiva - quanto fora dela.

Para Salles, a formação continuada deve ser desenvolvida pelos próprios professores da escola com a mínima interferência externa. Se a interferência externa ocorrer deve ser apenas com intuito de se estabelecer trocas de reflexões, para que não prevaleça a imposição de conhecimentos e modelos de ensino já planejados e definidos. Na escolha dos materiais, textos e autores; na discussão das temáticas e métodos a serem adotados; bem como, nos problemas de realizações de pesquisas; é importante que prevaleça a iniciativa dos professores que estão participando da formação continuada (SALLES, 2002, p. 7).

Salles, afirma ainda que os professores, quando desenvolvem a formação contínua, por meio de iniciativa interna, acabam sendo os sujeitos do próprio conhecimento e, nesse caso, o conhecimento se afasta um pouco da racionalidade pensada externamente, que muitas vezes não condiz com as necessidades imediatas dos professores em formação (SALLES, 2002, p. 8). Portanto, a formação continuada não ocorre apenas pela prática em sala de aula, mas com a organização de estudos dentro da escola, respeitando a autonomia dos professores na elaboração e nos procedimentos do desenvolvimento da formação.

Outro autor que reforça essa questão é Antônio Nóvoa. Segundo ele, a formação continuada possibilita aos professores, dimensões coletivas de ações e decisões escolares, ou seja, pode tornar os professores “responsáveis pela sua formação profissional e autores de inovações, de mudança, de transformação pessoal, profissional e institucional” (Novoa, 2000, p. 15). Portanto, é perceptível na atualidade uma ênfase de diversos autores que procuram colocar a escola como espaço de iniciativa e concretização das próprias mudanças e projetos de formação continuada.

Ainda com relação à discussão sobre o *conceito*, Pacheco e Flores afirmam que a formação contínua não pode ter uma preocupação em atribuir aos professores apenas o domínio de uma “*simples atividade específica*” para suprir a deficiência. Tampouco atender apenas a mera aquisição de saberes ligados à prática profissional. Segundo os autores, a concepção de formação continuada precisa atingir “uma perspectiva de amplitude e profundidade do conhecimento”, para que a aprendizagem na formação contínua seja permanente e leve em consideração uma formação que não visualize somente os conhecimentos ligados ao desenvolvimento profissional (a profissão específica), mas também conhecimentos que possibilitem a compreensão do contexto educacional e social no qual o grupo de professores está situado (PACHECO; FLORES,1995, p.126-127).

Pacheco e Flores também oferecem uma contribuição em relação às diversas formas de desenvolver a formação continuada. Segundo os autores, existem basicamente três modelos de formação continuada de profissionais da educação: o *modelo administrativo*, o *modelo individual* e o *modelo de colaboração social* (Ibidem: p. 133).

Conforme os autores, o *modelo administrativo* geralmente envolve órgãos como Secretarias de Educação e Ministério da Educação, que agem mediante a uma estratégia de formação de curta duração, como seminários, conferências, cursos e palestras. O *modelo individual* resume-se na autoformação, ou seja, quando cada professor procura individualmente determinados programas de desenvolvimento profissional. E, por último, o *modelo de colaboração social*, que se constitui por parcerias entre escolas e instituições de educação superior. Nesse último caso, equipes de professores das Universidades elaboram programas de estudos para desenvolver atividades e reflexões teóricas e práticas junto com professores que atuam em escolas na Educação Básica.

Para Fenstermacher e Berliner o termo formação continuada ou desenvolvimento profissional de professores

[...] converteu-se numa atividade que inclui muito mais do que um só professor agindo como um indivíduo. O desenvolvimento de profissional atual é um assunto de grupos de professores, freqüentemente trabalhando com especialistas, supervisores, administradores, orientadores, pais e muitas pessoas que estão ligadas à escola (FENSTERMACHER; BERLINER, 1985, apud GARCIA, 1995, p. 138).

A ênfase na formação de professores com referência à formação do coletivo parece ser uma constante da maioria dos autores que discutem a temática. Antônio Nóvoa também destaca que a formação de professores por meio da coletividade é relevante e a tendência é que os resultados para o grupo escolar sejam mais significativos e perceptíveis. Segundo ele,

[...] o espaço pertinente da formação contínua já não é o professor individual, mas sim, o professor em todas suas dimensões coletivas, profissionais e organizacionais. A formação concebe-se como uma intervenção educativa e é solidária dos desafios de mudanças das escolas e dos professores (NÓVOA, 2000, p.22).

Os três modelos de formação continuada apontados anteriormente, bem como a abrangência de conceitos apresentados pelos autores citados até aqui, representam a abrangência de concepções existentes e em torno do tema. No entanto, o modelo analisado por essa pesquisa, assemelha-se ao último citado por Pacheco e Flores, ou seja, ao *modelo de colaboração social*. Isso se justifica porque a parceria de formação continuada envolveu professores de uma escola pública (Escola Estadual Rui Barbosa) e professores vinculados ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB. Nessa perspectiva, os objetivos da formação continuada da parceria entre a Escola e a Universidade buscavam aspectos de formação coletiva, envolvendo diversos professores e até mesmo coordenadores e diretores da referida Escola.

1.2 Experiências de Formação Continuada de Professores no Brasil

Embora esta pesquisa tenha como principal objetivo analisar uma experiência local e a preocupação de verificar os resultados de formação continuada de professores de uma parceria entre uma escola e uma universidade, é fundamental conhecermos alguns exemplos dessa prática existentes em outros estados brasileiros, bem como em outros países. Conforme foi exposto no início desse capítulo, a busca por outras experiências de formação contínua - nacionais e internacionais - objetiva instituir comparações e diferenças no que se refere às políticas de formação continuada. Portanto, nos próximos parágrafos é destacada uma experiência de formação continuada no estado de São Paulo e exemplos de programas de formação docente em Minas Gerais.

Para conhecer um pouco da formação continuada de professores no estado de São Paulo tomamos por base a pesquisa de Abel Silva Borges (2000). Inicialmente o autor faz uma breve explicação das formas metodológicas de como a formação foi desenvolvida e depois problematiza a política pública educacional, no que diz respeito à origem dos recursos financeiros, e às concepções de formação que nortearam a proposta de educação continuada aos professores.

O autor destaca o Programa de Reforma do Ensino Público implantado pelo Governo Fleury, em 1991. O projeto educacional, denominado Escola Padrão, tinha como principais objetivos “aumentar o padrão de qualidade de ensino e reduzir os índices de repetência e evasão escolar” (BORGES, 2000, p. 40). Para tanto, uma das medidas adotada pelo Programa para atingir essas metas foi a formação continuada dos professores da rede estadual. Em 1998 foi implantado, como suporte ao Projeto Escola Padrão, um outro projeto chamado Jornada Única e, segundo o autor, ambos tiveram financiamento do Banco Mundial.

No que se refere às formas de desenvolvimento da educação permanente, o autor menciona que teve três maneiras diferentes de conceber a prática da formação:

a) de forma direta, pelos próprios órgãos da Secretaria, como a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) e a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), que tiveram participações diferenciadas em momentos distintos; b) de forma indireta, pelo ensino à distância; c) por meio de parcerias e também de terceirizações. (BORGES, 2000. p. 42).

Embora a citação destaca a maneira como a formação foi conduzida, a crítica do autor é sobre as concepções que deram base à implantação e ao desenvolvimento do Projeto. Ressalta que a formação continuada dos dois programas teve como pressupostos teóricos as políticas neotecnicistas, fomentadas pelas perspectivas e interesses do Banco Mundial.

Ressalta Borges que o Banco Mundial tem demonstrado interesse em desencadear uma educação pautada nos “princípios neoliberais e para tanto tem financiado projetos educacionais em âmbito internacional”, principalmente nos chamados países em desenvolvimento (BORGES, 2000, p. 43).

Se olharmos para a história da educação brasileira, percebemos que o liberalismo econômico não é recente. Foi implantado no Brasil com a reforma Pombalina, a qual gradativamente provocou a substituição da educação jesuítica pelos princípios liberais capitalistas, e essa nova concepção de mundo tem se utilizado da educação para conquistar seus espaços políticos-econômicos. Solange Aparecida Zotti (2004), menciona que após as Reformas Pombalinas (1759) as idéias Iluministas começaram a ser difundidas na educação brasileira e com isso a defesa dos cinco princípios do Liberalismo Europeu: o individualismo; a igualdade na busca da oportunidade; a liberdade econômica; a propriedade e a democracia. Para a autora, “a fonte das idéias defendidas por Pombal vem do movimento Iluminista que se evidencia no final do século XVII e caracteriza o século XVIII” (ZOTTI, 2004, p. 25). Portanto, desde aquele período a educação no Brasil já começava, em determinados momentos, servir aos interesses da economia, atendendo ao que foi projetado pela visão iluminista liberal. Hoje, com as políticas neoliberais infiltradas na educação ocorre uma continuação do projeto iluminista, muitas vezes até dificulta que a educação seja mediadora

da igualdade social e construtora de uma sociedade justa para todos, pois a própria educação liberal cobra o crescimento individual de cada estudante. Contudo, na atualidade, os ideais do liberalismo são percebidos não só na educação escolar, mas também na formação continuada.

Nessa perspectiva, Borges conclui que os programas de formação no estado de São Paulo foram elaborados com bases em políticas hegemônicas mundiais; foram pensados e desenvolvidos fundamentados em concepções distantes das especificidades locais e sem a participação dos professores na escolha das temáticas que fomentaram os estudos.

No estado de Minas Gerais também foram adotados Programas de formação continuada de professores, principalmente na década de 1990, período em que as ações do Banco Mundial mais estiveram presentes nas políticas públicas educacionais naquele estado.

Para Robson Luiz de França (2002), um dos programas que ganhou mais destaque foi o Programa de Capacitação de Professores – PROCAP, que visava principalmente à capacitação dos docentes do ensino fundamental como formação complementar e permanente. Segundo o autor, para viabilizar esse Programa, a Secretaria de Educação de Minas Gerais disponibilizou grande parte do percentual de verbas destinadas à educação. Assim como o caso de São Paulo, discutido anteriormente, a formação continuada de Minas Gerais contou com o apoio financeiro e com concepções teóricas sugeridas pelo Banco Mundial.

No começo da década 1990 ocorre a implantação do projeto (PROCAP) negociado com o Banco Mundial, que envolve um financiamento de 300 milhões de dólares para o setor educacional, dos quais 66,5 milhões de dólares serão investidos na capacitação e aperfeiçoamento dos profissionais da educação, no período de 1994 a 1999 (FRANÇA, 2002, p. 114).

Para o autor, o PROCAP, no estado de Minas Gerais passou a ter grande destaque, principalmente em termos quantitativos, por se tratar de um Programa de amplas dimensões, que envolveu verbas específicas e de grande porte, sobretudo da supervisão direta do Banco

Mundial e da parceria com várias instituições privadas, públicas estaduais e federais de ensino superior, além do apoio de prefeituras do estado de Minas Gerais (FRANÇA, 2002, P. 115.).

O autor salienta ainda que o objetivo quantitativo do PROCAP era atingir cerca de 86.678 docentes que integram as redes estaduais e municipais de Minas Gerais, aumentando seu domínio dos conteúdos curriculares e melhorando a prática de sala de aula. De acordo com Delila A. Oliveira e Marisa R. T. Duarte que analisaram o Programa PROQUALIDADE¹, houve uma série de outros objetivos do Programa PROCAP, dentre eles: contribuir para as políticas de redução da repetência e de melhoria da aprendizagem no Ensino Fundamental do estado de Minas Gerais, mediante intervenção na prática da sala de aula das séries iniciais do Ensino Fundamental; dar início ao processo de mudança das expectativas dos professores, orientando-os para a reversão da “cultura da repetência”; desencadear um processo de capacitação contínua, inserida no Plano de Desenvolvimento da Escola; oferecer capacitação complementar permanente para manter o nível de competência do corpo docente, em longo prazo; avaliar a eficácia da estratégia a ser utilizada para desenvolver um programa de educação dessa natureza (OLIVEIRA; DUARTE, 1995, p. 128).

Para França, que também enfatiza as ações do Programa PROQUALIDADE essa política educacional

[...] reconhece o papel fundamental que o professor possui no processo de ensino, exigindo, portanto, um novo perfil desse profissional, com novas habilidades e novas competências que, naturalmente, não se adquirem de um momento para o outro. Daí o caráter permanente e de educação continuada que o PROCAP deveria conseguir consolidar (FRANÇA, 2002, p. 116).

Cabe avaliarmos que essa política educacional de um modo geral e, em particular, a formação continuada, está inserida na proposta educacional do Banco Mundial, que concebe a

¹ O PROQUALIDADE foi um Projeto de Qualidade na Educação Básica de Minas Gerais criado pela Secretaria Estadual de Educação para que o mesmo tivesse um caráter definidor das ações relativas ao desenvolvimento da Educação Básica no Estado de Minas. Informações: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301997000100005 [Acesso em 28 março de 2006].

capacitação dos professores como forma de implementar suas políticas universais, na perspectiva de promulgar e ampliar a atuação do neoliberalismo no mundo todo, ou seja, fazer com a sociedade siga uma educação única, em todas as regiões do universo. Para João M. Paraskeva, o neoliberalismo vem construindo, mundialmente, um caminho que ele chama de “centro radical”². Nesse caso, é vedado o direito democrático de sociedades e culturas diferentes na escolha de suas concepções educacionais e de vida de um modo geral. (PARASKEVA, 2004, p. 2).

Voltando às políticas de formação continuada de professores em Minas Gerais, cabe ressaltar também a metodologia adotada pelo PROCAP naquele Estado. Segundo França,

A SEE-MG implementou uma estratégia de treinamento em serviço e à distância, criou um Sistema Instrucional que incorporou o uso conjugado de materiais impressos e televisivos, organizados em Módulos de Ensino, e gravou vários programas educativos relacionados com os Módulos para serem utilizados pelos orientadores da aprendizagem. A participação dos professores não seria obrigatória, porém, deveria resultar de adesão voluntária. Entretanto a SEE e os Órgãos Municipais de Educação deveriam criar condições que estimulasse a adesão dos professores por meio de planos de carreira e melhoria salarial, além de incentivo de uma bolsa paga mensalmente aos participantes, como ajuda de custo. (FRANÇA, 2002, p. 120).

Reitera ainda que para atingir todo o estado, a SEE-MG estruturou o Sistema de Apoio à Aprendizagem, integrado em três instâncias: locais, regionais e estaduais, dividindo o estado em vários pólos, considerando as Superintendências Regionais de Ensino e as Instituições de Ensino Superior contratadas para colaborar no processo de treinamento. Acrescenta também que no âmbito regional, o estado de Minas Gerais foi dividido em vinte e uma regiões. As atividades de capacitação, nessas regiões, foram coordenadas por diversas Instituições de

² O autor chama de “Centro Radical” a iniciativa do neoliberalismo caracterizada por uma reconciliação entre os movimentos de direita e esquerda. Para ele, a política neoliberal procura passar a idéia de que as divergências entre direita e esquerda são assuntos ultrapassados. Para apaziguar os dois movimentos políticos o neoliberalismo propõe a liberdade de Estado democrático, mas segundo o autor são termos de interesses do próprio neoliberalismo.

Ensino Superior (estaduais, federais e privadas) denominadas Instituições Pólo (IP) (FRANÇA, 2002, p. 122).

O que é necessário ser questionado em relação ao desenvolvimento da formação continuada de professores em Minas Gerais, talvez não sejam os métodos adotados, mas sim a origem dos investimentos e as intenções do Banco Mundial que cobrou definições temáticas para a formação dos docentes. O Banco Mundial também deliberou sobre as formas de se escolher os professores participantes da formação continuada, evidenciando que algumas regras deveriam ser atendidas. Assim relata um documento enviado pelo próprio Banco Mundial: “O recrutamento dos professores de primeiro grau e secundários pode se assemelhar mais ao recrutamento dos professores da educação universitária, baseado quase totalmente no conhecimento da matéria, como na França ou no Japão” (BM, 1995, apud, FRANÇA, 2002. 125). O fato revela mais uma padronização na organização da formação continuada do que permitir que as localidades definam as estratégias de desenvolvimento da formação.

1.3 Experiências de Formação Continuada de Professores no contexto internacional

Em seguida, a temática será problematizada com ênfase na formação continuada internacional, começando pela Alemanha, depois o Japão e Portugal³. Também serão problematizados os motivos das escolhas dos temas para orientar o foco da formação, ou seja, quais são objetivos de cada país para escolher uma determinada área temática a ser adotada na formação continuada e quais são as implicações do fato de escolher temas gerais para serem desenvolvidos no país como um todo.

Quanto à formação continuada de professores no contexto internacional, analisamos inicialmente a experiência da Alemanha. Pedro Goergen (2000) menciona que naquele país há

³ A escolha desses países diz respeito ao fato de que são eles que mais têm dado atenção à questão da formação continuada de professores no contexto internacional.

duas formas de formação continuada de professores: primeiro, o aperfeiçoamento e atualização do professor no contexto de sua *especialidade* e; segundo, a aquisição de novas qualificações para uma *nova habilitação*. (GOERGEN, 2000, p. 64).

Na Alemanha, há instituições de formação continuada em todos os estados da federação, como “academias, seminários, grupos de trabalho, encontros” (Goergen: 2000, p. 65). Segundo o autor, essas instituições são mantidas principalmente pelo Estado. Um fato que chama atenção, em relação às instituições mantenedoras de formação continuada de professores, é a participação das igrejas católica e a protestante.

Na Alemanha, existem ainda outras instituições responsáveis pela formação continuada de professores. De acordo com Goergen (2000), há associações dos próprios professores, agremiações políticas, bancos, associações empresariais, universidades públicas e privadas. O autor reitera que, embora existam programas variados de formação e diferentes temáticas, as áreas de informática e educação ambiental têm mais ênfase. São as duas preocupações maiores, principalmente, das instituições mantidas pelo Estado⁴. Entretanto, a maioria dos estados alemães, desenvolve também atividades de formação teórica e contínua, com duração abrangente de 18 a 24 meses, nesse caso, principalmente com professores iniciantes.

De acordo com Goergen e como aconteceu no exemplo de formação continuada que esta pesquisa analisou, os professores da Alemanha adotam medidas internas na escola e solicitam a presença de especialistas e professores universitários para estudar e discutir temas variados da educação, tendo em vista uma abordagem teórica, bem como temáticas ligadas às práticas pedagógicas.

Já a formação continuada no Japão se desenvolveu com perspectivas um pouco diferenciadas em relação à Alemanha. Lili K. Kawamura (2000) menciona que o crescimento

⁴ A formação continuada de professores na área da informática na Alemanha reflete uma preocupação que tem acontecido mundialmente.

acelerado da indústria nos anos de 1960, 1970 e 1980 levou as autoridades e administradores responsáveis pela educação japonesa a adotar uma formação de professores em serviço para atender às necessidades emergentes do setor econômico. A autora afirma que a competitividade internacional e a necessidade crescente de formação para o sustento da mão-de-obra industrial “cobraram” da educação uma atenção voltada para tais qualificações discentes. A autora enfatiza dizendo que o mundo da empresa, nas décadas citadas acima, basicamente definiu “os objetivos e as práticas da educação continuada” (KAWAMURA, 2000, p. 93).

Segundo a autora, pelo fato de o Japão ter objetivado uma formação continuada de professores, bem como, o ensino básico e superior terem valorizado uma educação para a competitividade, possibilitou uma formação de uma sociedade individualizada, voltada aos interesses, quase que exclusivamente, particulares. Na atualidade, o Japão passa por problemas de divisão de rendas e desigualdades sociais e isso evidencia que a educação planejada para o mercado serve somente enquanto a economia está em crescimento. Dessa maneira, produziu-se uma sociedade formada para o particularismo e o individualismo. Todavia, não foram desenvolvidas políticas econômicas e ações para que pudesse gerar uma divisão da renda, o que acarretou inúmeros problemas decorrentes desse modelo de sociedade econômica, que se apropriou também da educação e da formação continuada de professores para expor sua lógica.

A autora também apresenta uma mudança nas preferências para os cursos de formação continuada de professores no Japão. Segundo ela, nos últimos anos da década de 1990, ocorreram pressões para a diversificação e flexibilidade de escolha das áreas de conhecimentos e a possibilidade de se estudar diferentes temas educacionais, envolvendo também aspectos humanos e sociais.

É provável que a preocupação maior com a formação continuada de professores voltada aos aspectos econômicos, que foi o foco dos interesses da sociedade em inúmeros países do mundo, tenha sido influenciada pela crença exagerada nos paradigmas que defendem a ciência e a tecnologia como forma de alcançar o progresso da humanidade.

Andréa Semprini⁵ afirma que a sociedade atual está se constituindo com base em duas grandes visões de mundo. Embora não sejam as únicas, grande parte da sociedade – e não só a comunidade intelectual – orienta-se pela epistemologia da objetividade. Segundo o autor, há um segundo segmento da sociedade orientando-se pela perspectiva subjetiva. (SEMPRINI, 1999, p. 81). É a existência desses dois métodos teóricos de analisar os fenômenos sociais que possibilita, em determinados momentos, uma formação continuada de professores - e mesmo a educação de um modo geral - voltada aos interesses específicos da economia e, em outros momentos, uma formação continuada que visualiza as perspectivas sociais e culturais diversificadas.

Em relação à formação continuada de professores em Portugal, de acordo com Rui Canário (2000), este é um dos países que mais tem dado importância às questões relacionadas ao fato. O autor enfatiza que os portugueses, logo após terem colocado a temática formação continuada em foco nas suas leis educacionais, preocuparam-se em desenvolver ações práticas para que os professores pudessem desenvolver suas formações (CANÁRIO, 2000, p. 63).

Segundo o autor, a partir de 1993, foram criados em Portugal, os “Centros de Formação das Associações de Escolas”. A criação desses centros de formação era um dos objetivos da reforma do ensino de Portugal e surgiram com a Lei de Base do Sistema Educativo de 1986. Na lei ficou estabelecido que a formação de professores em serviço seria a terceira fase da concretização da reforma e havia a preocupação de que para a reforma atingir

⁵ Andréa Semprini, embora seja um autor italiano, nos últimos anos tem se preocupado em analisar as relações pós-coloniais entre os contatos de povos europeus, africanos e nativos na América.

seus objetivos gerais, era necessário articular, paralelamente às outras medidas, a formação continuada de professores (CANÁRIO, 2000, p. 64).

Os Centros de Formação das Associações de Escolas são assim denominados, segundo Rui Canário, porque a essência deles nasceu de conjuntos de escolas de uma determinada região. O autor afirma que

[...] os Centros de Formação organizam-se segundo uma base territorial: todos os estabelecimentos de ensino (jardim de infância, ensino básico e secundário) pertencentes a uma mesma zona geográfica associam-se para criar um Centro de Formação. Do ponto de vista material, o Centro funciona numa escola escolhida entre as escolas associadas. Sua gestão é assegurada por um diretor (um professor), eleito pela comissão pedagógica do Centro. Essa comissão pedagógica é constituída pelos representantes de todos os estabelecimentos de ensino associados. O diretor elabora o plano de atividades do Centro, que é submetido à aprovação da comissão pedagógica (CANÁRIO, 2000, p. 64).

Constatamos uma certa diferença entre a criação e o funcionamento dos centros de formação de professores que se desenvolvem em Portugal em relação ao que está sendo analisado nesta pesquisa. Lá, a formação de professores em serviço foi e está prevista nas Leis e Diretrizes Educacionais e em 1993 havia mais de duas dezenas de Centros de Formação espalhados nas diversas regiões do país. Já a experiência de formação continuada de professores analisada nesta pesquisa, no estado de Mato Grosso do Sul, foi uma parceria “voluntária” entre professores de uma Universidade e uma Escola Estadual, o que não caracteriza uma política pública educacional do Estado.

De acordo com Rui Canário (2000) há pelo menos dois aspectos de suma importância para serem destacados quanto ao funcionamento dos Centros de Formação de Professores em Portugal. O primeiro refere-se ao fato de eles possibilitarem uma *formação permanente* aos professores que semanalmente os freqüentam. Segundo, porque são instalados em âmbitos geográficos regionais, possibilitando que os debates (conteúdos, métodos, pesquisas educacionais) sejam problematizadas sob o contexto de cada região do país, de acordo com as perspectivas regionais de cada escola.

Entendemos também que são dois aspectos importantes da essência dos Centros de Formação de Professores, pois o que tem acontecido no ambiente escolar é a transposição de modelos de ensino numa direção de grandes centros para pequenas regiões, como se determinados mecanismos educacionais de “centro” fossem estabelecidos como “verdades prontas” e que as demais regiões necessitassem adotar e direcionar o funcionamento tal qual foi proposto, independente do contexto em que se vive.

A respeito disso, Donald Schon reitera que:

[...] as zonas indeterminadas da prática – incerteza, singularidade e conflito de valores – escapam aos cânones da racionalidade técnica [...]. Quando um prático reconhece uma situação como única, não pode tratá-la apenas através de aplicação de teoria e técnicas derivadas de seu conhecimento profissional. E, em situações de conflito de valores, não há metas claras e consistentes que guiem a seleção técnica dos meios (SCHON, 1990, p. 6-7).

Agir com teorias pré-estabelecidas é uma prática de teóricos defensores dos princípios do positivismo. Acreditam que a realidade social e educacional deve ser enquadrada em modelos teóricos e técnicos de ação. Entretanto, embora muito se tem afirmado que a prática pedagógica não se reduz a uma simples instrumentalização de procedimentos, evidencia-se, constantemente, racionalizações e esquemas europeizados até mesmo em escolas onde muitos alunos são de etnias diversificadas.

Essa discussão é também reforçada por Bourdieu. O autor menciona que a formação de professores planejada externamente para servir como modelo a qualquer ambiente escolar é algo que não dará conta de fluir no desenvolvimento da própria formação. Para ele:

Toda e qualquer tentativa para fundar uma prática na obediência a uma regra explicitamente formulada, quer seja no domínio da arte, da moral, da política, da medicina ou mesmo da ciência (pense-se nas regras do método), confronta-se com a questão das regras que definem o modo e o momento oportuno de aplicar as regras ou, como se diz muito bem, de pôr em prática um repertório de receitas técnicas, em síntese, a arte da execução (BOURDIEU, 1974, p. 86).

Fica evidente, portanto, que o modelo de formação por meio da colaboração social, como é o caso da experiência que está sendo analisada nesta pesquisa, necessita reconhecer as particularidades tanto dos professores, quanto do contexto educacional regional e, sobretudo, os colaboradores da formação (professores visitantes) precisam ter a clareza de que a formação não pode ser estabelecida “à priori”. É fundamental que se faça, anteriormente, uma análise do contexto de cada escola para depois desenvolver os modelos e métodos de formação.

Como estamos citando o exemplo de formação continuada em Portugal, é importante destacar que além de se evidenciar aspectos positivos em relação aos Centros de Formação de Professores naquele país e embora possa se considerar um grande avanço a existência e o funcionamento dos mesmos, pesquisas realizadas sobre o andamento da formação continuada revelaram situações que não podem ser caracterizadas com tanto otimismo. De acordo com Canário (2000), pelo fato de o poder estatal intermediar o processo de financiamento e por estabelecer uma progressão de carreira, com base na quantidade de horas de formação realizadas pelos professores, possibilitou uma forte dependência por parte de alguns Centros de Formação, no sentido de tornaram-se “controlados” pelo Estado. Algumas pesquisas analisadas por Canário também evidenciaram, em determinados centros de formação, a figura do diretor como elemento dinamizador de todas as iniciativas.

1.4 Aspectos da Formação Continuada de Professores como uma política pública no Brasil

Nos parágrafos seguintes serão demonstrados alguns aspectos sobre a formação continuada de professores nas propostas das políticas públicas educacionais brasileiras. Contudo, antes de buscarmos as políticas educacionais voltadas à formação continuada, serão feitas breves considerações sobre o que é Política Pública Educacional.

De acordo com Célia Martins (1994), a política educacional não pode ser definida por meio de um só termo ou ter uma definição única para todas as épocas históricas. Todavia, o conceito de Política Educacional varia em cada contexto, em cada momento, dada a organização dos seres humanos, em suas ações. (MARTINS, 1994, p. 08). A autora enfatiza que

A política pública é um processo que só existe quando a educação assume uma forma organizada, seqüencial, datada e definida de acordo com as finalidades e os interesses que se têm em relação aos aprendizes envolvidos no processo. [...] A política pública propõe organização, seletividade e criteriosidade sobre o que será ou não transmitido (MARTINS, 1994, p. 09).

A autora lembra ainda que a política educacional é um dos instrumentos para se projetar a formação das pessoas da forma que uma determinada sociedade necessita. Por isso a ela carrega interesses, intenções e pode ser também uma forma de se exercer o poder, porque muitas vezes é utilizada para projetar o ser humano de acordo com as perspectivas de uma sociedade ou de determinados grupos sociais (MARTINS, 1994, p. 09).

Para Janete M. Lins de Azevedo (1997), a política educacional representa a materialidade de intervenção do Estado e é necessário levar em consideração que a política pública educacional está relacionada a recursos de poder quando ela é implantada, bem como na sua operação. Acrescenta ainda a autora que na elaboração de política pública existe uma estreita relação entre a memória da sociedade ou do Estado, perante as representações sociais que cada sociedade desenvolve em sua época (AZEVEDO, 1997, p. 05). Portanto, embora muitas vezes defendemos a existência e a importância das políticas educacionais e sabemos que elas podem trazer aspectos novos e positivos para a educação, é preciso ter essa compreensão dos interesses que antecedem uma política educacional.

No que diz respeito às políticas educacionais voltadas para a formação continuada de professores destacam-se dois programas, desenvolvidos durante a vigência do governo do

Fernando Henrique Cardoso, na perspectiva de serem implementados em nível nacional, são eles: os Parâmetros Curriculares em Ação e o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA. Embora o primeiro programa citado não esteja mais em funcionamento é importante conhecermos um pouco das suas propostas.

Os Parâmetros Curriculares em Ação representam um programa de formação continuada de professores que têm como principal característica “a flexibilidade, permitindo um diálogo com escolas no que se refere à elaboração de seu projeto pedagógico junto às secretarias de educação municipais e estaduais, sublinhando a adaptação e a elaboração de seus respectivos currículos” (MEC/SEF, 2001, p.1). Notamos que há uma preocupação em permitir que os programas de formação continuada de professores sejam elaborados em contextos regionais, orientados pelas especificidades de cada região ou mesmo de cada escola. Contudo, o governo federal, por meio da Secretaria de Ensino Fundamental, apenas disponibilizou o material do programa de formação, ficando a cargo das secretarias dos estados e dos municípios o desenvolvimento das atividades de formação.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, da área de Ciências Humanas do Ensino Médio, também é dada a importância aos programas de formação continuada de professores. Neles é mencionado que é preciso atender uma flexibilidade e permitir que a escola seja a principal encarregada de organizar e planejar a formação de acordo com as diversidades regionais e culturais em que a mesma se encontra:

[...] a *formação permanente*, e a imersão dela em práticas culturais diversificadas, é uma necessidade de qualquer categoria de profissional e dela não há de excluir o professor. A escola que prevê essa formação, de forma institucional, planejada e clara, está cumprindo parte fundamental de seu projeto pedagógico, ainda que parte dessa formação, especialmente no ensino público, pode ou mesmo deve ser provida pelas redes escolares (PCNs, 1999, p. 101) [Grifos nossos].

O outro programa de formação continuada, criado durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA, foi

implantado em 2001 pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Ensino Fundamental. De acordo com Sirlene Moreira Fideles “em pouco mais de um ano 1,4 mil municípios entraram no programa, obtendo ótimos resultados em termos de desempenho dos professores” (FIDELES, 2005, p. 61).

Embora se tenham informações numéricas da formação de professores por meio desse último programa em âmbito nacional, no estado do Mato Grosso do Sul, segundo a coordenadora de formação continuada da Secretaria de Estado de Educação, não há registros de implementação dessa política pública de formação continuada de professores e tampouco existe uma perspectiva de quando ela será implantada⁶.

A política pública de formação continuada de professores também é lembrada no PNE – Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001). De acordo com as diretrizes do Plano, a valorização do magistério só pode ser obtida por meio de uma política global, a qual implica:

[...] a formação profissional inicial; as condições de trabalho, salário e carreira; *a formação continuada*. A simultaneidade dessas três condições, mais do que conclusão lógica é uma lição extraída da prática. Esforços dos sistemas de ensino, especificamente, das instituições formadoras em qualificar e formar professores têm se tornado pouco eficazes para produzir a melhoria da qualidade do ensino por meio da formação inicial [...]. É preciso que os professores possam vislumbrar perspectivas de crescimento profissional e de *continuidade* de seu processo de formação (PNE, 2001, p. 73) [grifos nossos].

Também na LDB – Lei das Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996), a formação continuada de professores é colocada como uma meta a ser desenvolvida pelas escolas e pelas redes administrativas de ensino. No Artigo 67, é mencionado que “os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação”. Entre os aspectos da valorização aparece, no inciso II, o “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (LDB, 1996, p.22).

⁶ Esta informação foi adquirida por meio de contato telefônico com a coordenadora dos Programas de Formação continuada da Secretaria de Estado de Educação SED/MS, no dia 06 de fevereiro de 2006.

A Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul permite que os professores utilizem um terço da carga horária, de forma remunerada, para cursar um programa de pós-graduação, seja ele especialização, mestrado ou doutorado. Entretanto, não é permitido afastamento parcial para estudos da forma como aconteceu na parceria entre a Escola Estadual Rui Barbosa e a UCDB. A redução de um terço da carga horária só é concedida para professores que já completaram três anos de efetivação por meio de concurso público. Os três primeiros anos correspondem ao período de estágio probatório, nesse caso, não é permitida qualquer redução de carga horária, bem como é vedado o afastamento para qualquer fim⁷.

Um documento, em forma de ofício, foi encaminhado pelos professores da UCDB no ano de 2003, no qual foi solicitada à Secretaria de Estado de Educação, a liberação de dez h/a semanais aos professores concursados da Escola Estadual Rui Barbosa para participarem dos estudos no grupo de formação continuada no Projeto-Parceria, contudo, na análise do documento enviado pela SED, em resposta ao ofício, constatou-se o indeferimento, pois “não há lei em vigor na SED que possa autorizar o afastamento parcial para o desenvolvimento de um projeto com essas características” (OFICIO nº 126, expedido pela SED, 2002).

Na entrevista com o professor Ivan Russeff, ele faz referência à resposta da SED quando lhe foi perguntado sobre a participação do órgão no desenvolvimento dos estudos entre a UCDB e a Escola Estadual Rui Barbosa. Afirma que foi encaminhado um ofício pedindo a liberação de dez horas-aula para que as mesmas fossem utilizadas pelos docentes nos estudos da formação continuada.

A Secretaria de Educação chegou a dizer que concederia as dez horas, mas eram dez horas de estudos de horas de atividade. E estas dez horas ficaram complicadas porque não eram efetivamente a carga horária do professor, ele não deixa de dar aula para se especializar no projeto. Você tem que dar sua aula completa, sua carga horária e optar pelo projeto, esta é a dificuldade. E no começo nós não

⁷ Esta informação foi adquirida por meio de contato telefônico com a coordenadora dos Programas de Formação continuada da Secretaria de Estado de Educação SED/MS, no dia 06 de fevereiro de 2006.

conseguimos seduzir as pessoas por isso. Ali a adesão ficou apenas uma adesão teórica, uma adesão conceitual. Não foi uma adesão de fato, que desse para encaixar o projeto de fato na carga horária. Enfim, tem que trabalhar, se sobrar tempo você dedica ao projeto (RUSSEFF, Entrevista, 2005).

O professor Fernando Casadei Salles, ao ser questionado sobre a participação da Secretaria de Estado de Educação também revela que a Parceria não contou com o apoio desse órgão. Segundo ele, o processo de formação continuada como um todo somente teve a participação efetiva da UCDB e da Escola Estadual Rui Barbosa. Salles reitera que “praticamente não houve apoio nenhum da Secretaria de Educação, tanto é que se os professores não tivessem chamados a si a responsabilidade pelo desenvolvimento do projeto ele, certamente, não teria acontecido” (SALLES, Entrevista, 2005).

Portanto, não se concretizou a participação financeira da SED no que diz respeito a pagamento de h/a aos professores, tampouco o órgão disponibilizou materiais para estudos. Nessa perspectiva, não interferiu nas decisões e nas escolhas dos assuntos e métodos no desenvolvimento da formação continuada dos professores da escola, o que acaba sendo um aspecto positivo, porque as definições das temáticas ficaram a cargo dos envolvidos diretos com o projeto de formação.

No capítulo II serão apresentadas as características da UCDB e da Escola Estadual Rui Barbosa, também conheceremos o processo de estabelecimento da Parceria entre as duas instituições, bem como aspectos metodológicos utilizados no desenvolvimento das atividades de formação.

CAPÍTULO II

CARACTERÍSTICAS DA ESCOLA ESTADUAL RUI BARBOSA E DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB E O PROCESSO DE ESTABELECIMENTO DA PARCERIA ENTRE AS DUAS INSTITUIÇÕES

O presente capítulo procura descrever as características das duas instituições envolvidas no Projeto-Parceria UCDB/Rui Barbosa, bem como apresentar os dados dos professores que participaram do desenvolvimento da formação continuada. O segundo item do capítulo tem por objetivo apresentar o histórico e o processo de estabelecimento da parceria, bem como os procedimentos metodológicos adotados ao longo do percurso de formação.

2.1 Características da UCDB e da Escola Estadual Rui Barbosa

A Escola Estadual Rui Barbosa está localizada no bairro Santo Antônio, em Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Ela foi fundada em 1972, pela administração do Seminário Católico Salesiano Paulo VI⁸. Atualmente disponibiliza as seguintes etapas de ensino: anos iniciais do Ensino Fundamental; anos finais do Ensino Fundamental; Ensino Médio (regular);

⁸ De acordo com que afirma o diretor da Escola Estadual Rui Barbosa, em entrevista, o prédio da Escola pertence ao Seminário Católico Salesiano Paulo VI. No entanto, desde 1982 a Secretaria de Estado de Educação alugou o prédio, transformando-o Em escola Estadual, administrada pela SED. Somente o diretor e vice-diretor são indicados pelo Padre responsável pela administração do Seminário.

Ensino Médio (Educação de Jovens e Adultos - EJA). Possui aproximadamente 80 professores atuando nas diferentes etapas do Ensino Básico, e aproximadamente 1600 alunos, matriculados nos três períodos. Tem seis coordenadores pedagógicos, distribuídos nos três períodos e uma supervisora escolar que atua no turno noturno.

Os estudantes, na sua maioria, são de classe média, sendo que o bairro em que a Escola se localiza é habitado principalmente por funcionários públicos, funcionários do comércio e pequenos empresários. O ensino noturno é o período em há um número maior de estudantes de menor renda. De acordo as dados levantados nas fichas de matrícula dos alunos, nos três períodos há estudantes de diversos bairros da capital, todavia no período noturno, grande parte dos alunos é oriunda de bairros periféricos. Cabe ressaltar que muitos desses estudantes, tanto do ensino médio regular, quanto do ensino Médio EJA, são trabalhadores, no entanto, com salários consideravelmente baixos, variando entre 1 a 2 salários mínimos, conforme é declarado pelos próprios estudantes nas fichas de matrículas.

A escola tem 20 salas de aula, uma quadra de esportes, um laboratório de informática, com 25 computadores e um mini-auditório. No entanto, não tem biblioteca, bem como não existem laboratórios para atividades de pesquisas em nenhuma das áreas de ensino.

Por sua vez, a UCDB, se localiza também na cidade de Campo Grande – MS. De acordo com dados históricos da instituição, a UCDB nasceu em 1961 com a criação de dois cursos de graduação: Pedagogia e Letras. Era inicialmente denominada: Faculdade Dom Aquino de Filosofia Ciências e Letras (FADAFI). Logo em seguida foram criadas: a Faculdade de Direito - FADIR, em 1965; a Faculdade de Ciências Econômicas, Contábeis de Administração - FACECA, em 1970; a Faculdade de Serviço Social - FASSO, em 1972. Nos anos seguintes, os cursos de História, Geografia, Ciências (Biologia e Matemática), Filosofia,

Psicologia, e Graduação de Professores, foram gradativamente integrados a FADAFI, que já possuía os cursos de Pedagogia e Letras⁹.

Com a perspectiva de se tornar Universidade foi solicitado ao Ministério da Educação e Cultura - MEC, a integração das Faculdades, surgindo assim as Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso – FUCMT, no ano 1976. Em 1989, foi solicitada a transformação das então Faculdades Unidas Católicas em Universidade, com a denominação de Universidade Católica Dom Bosco - UCDB. O reconhecimento viria acontecer somente em 1993, com a Portaria nº 1.547 do Ministério da Educação e Cultura.

Atualmente a Universidade Católica Dom Bosco – UCDB tem mais de 60 cursos de graduação, 39 de especialização e três Programas de Mestrado, nas áreas de Desenvolvimento Local, Psicologia e Educação. Conforme foi mencionado anteriormente, o Programa de Mestrado em educação representou a UCDB na parceria com a Escola Estadual Rui Barbosa.

Em relação aos professores da escola que participaram do Projeto-Parceria de formação continuada UCDB/Rui Barbosa, é importante esclarecer que durante os 4 anos de desenvolvimento dos estudos, houve uma variação constante de participantes, sendo que ao mesmo tempo em que havia novas inserções de docentes, ocorriam algumas desistências. O momento que contou com maior número de participantes chegou a ter 22 professores. Neste sentido, a presente pesquisa se utilizou, sobretudo, do levantamento de dados com base, nas informações de dez professores que fizeram parte de todo o período do projeto. Contudo, aos demais, foi questionado, principalmente, sobre os motivos das desistências.

Ribas Navaro (1987), em uma pesquisa que fez sobre o desenvolvimento profissional de professores, encontrou cinco fatores principais que contribuem para que muitos docentes abandonem os estudos da formação contínua. Em primeiro, segundo o autor, está a denominada **insularidade artesanal**, que tem a ver com a sensação que os professores têm de

⁹ Fonte: <http://www.ucdb.br/instituicao/historia>, acesso em 20 de março de 2006.

se sentirem isolados, que determina a insegurança à execução e a falta de apoio. Em segundo lugar, está a **disfuncionalidade operativa**, este fator se refere aos benefícios limitados que a formação oferece, principalmente a escassa eficácia das inovações. Em terceiro lugar, estão os **custos sensíveis/benefícios diluídos**, ou seja, os custos percebidos são maiores que os benefícios. O quarto fator, apontado por Navaro, é a **impulsividade do sistema**, as dificuldades do próprio sistema educativo: legislação, exigências dos programas, trabalho diário excessivo, falta de tempo. Por último, o autor identifica as **restrições instrumentais**: escassez de materiais didáticos, espaços e mobiliários inadequados, etc. (NAVARO, apud GARCIA, 1995, p. 49).

Analisando as respostas dos professores desistentes no caso do projeto UCDB/ Rui Barbosa, constatou-se que o primeiro e o quarto fator, apontados por Navaro, são os que mais se assemelham com os casos de abandono dos estudos por alguns docentes. Em relação ao primeiro fator, em que Navaro coloca que os professores sentem-se isolados e com falta de apoio, as repostas evidenciaram com muita ênfase esse problema. Afirmam que em certos momentos sentiram falta de auxílio da própria Escola e principalmente a falta de reconhecimento e apoio da Secretaria de Estado de Educação. “O que mais nos trouxe desânimo foi a falta de apoio da Secretaria de Educação que não auxiliou disponibilizando um número de aulas para estudar” (P6, questionário, 2005).

Em relação ao quarto fator apontado por Navaro, no qual ele salienta que os professores têm trabalho diário excessivo e falta de tempo para estudos, a resposta no questionário de um dos professores desistentes confirma o fato, quando ele afirma que os problemas particulares e o trabalho impossibilitaram a sua continuidade no grupo. “Atividades com trabalho particular, também no sábado, acabaram fazendo com que eu desistisse” (P12, questionário, 2005). Outro professor salientou que a carga horária de trabalho estava muito excessiva, chegando a desestimular a participação nos estudos. “As

aulas na Escola Rui Barbosa, somadas com as aulas da Escola particular tomam muito meu tempo, por isso nos dias dos encontros eu não havia feito as leituras e me sentia sem ânimo, devido o excesso de trabalho”. (P11, questionário, 2005). Portanto, são esses, entre outros os motivos que inviabilizaram a formação contínua de alguns professores que não permaneceram durante os quatro anos de estudos no Projeto.

Dando seqüência à caracterização dos professores que participaram da formação continuada, o quadro abaixo mostra o curso de formação inicial (graduação) e também evidencia a quantidade de professores que já concluíram um curso de especialização.

Quadro 1

Curso de formação inicial dos Professores da Escola Estadual Rui Barbosa e Nível de Formação:

Curso	Nº de Professores	Porcentagem
Pedagogia	09	45%
Matemática	03	15%
Letras	02	10%
Biologia	02	10%
História	01	10%
Geografia	01	05%
Química	01	05%
Educação Física	01	05%
Total	20 professores	100%
Nível de Formação		
Graduado	Graduação e Especialização	Mestrado
12	8	-
60%	40%	-

Fonte: Coleta de dados, 2005.

Nota-se que a maioria dos professores (45%) são licenciados em pedagogia, três professores (15%) possuem o curso de matemática; dois (10%) são formados em biologia (ambos são bacharéis) e dois professores (10%) são formados em letras. O restante dos cursos de graduação (história, geografia, química e educação física) têm um professor cada curso. Do total de professores, doze (60%) possuem graduação completa e oito (40%), além da graduação têm também a especialização. Atualmente duas professoras, uma graduada e a

outra com especialização, cursam o segundo ano do Programa de Mestrado em Educação da UCDB.

O fato de ter oito professores (40%) com pós-graduação (lato sensu) revela um nível de formação consideravelmente alto em relação à média das demais escolas do estado Mato Grosso do Sul. Segundo dados levantados no site da Secretaria de Estado de Educação, o número de docentes com especialização, atuando na educação estadual na atualidade, não chega a 20%¹⁰.

O quadro seguinte demonstra o tempo de trabalho na profissão-docente e a carga horária semanal dos professores que estiveram envolvidos no projeto de formação continuada.

Quadro 2

Tempo de trabalho na profissão-docente e carga horária semanal

1 a 5 ANOS	5 a 10 anos	10 a 15 Anos	Mais de 15 anos
4	6	3	7
20%	30%	15%	35%

Carga horária semanal dos professores:

5 a 10h	10 a 20h	20 a 30h	30 a 40	Mais de 40h
–	–	3	13	4
–	–	15%	65%	20%

Fonte: Coleta de dados, 2005.

O quadro demonstra dois dados relevantes que precisam ser problematizados. O primeiro revela que 35% dos professores têm mais de quinze anos de trabalho na profissão-docente. Em nível de senso comum muitas vezes pensamos que professores com muito tempo de trabalho não têm mais entusiasmo para voltar a estudar. Os dados revelaram o contrário, pois o quadro evidencia que 50% atuam há mais de dez anos na profissão. Outro dado curioso diz respeito à carga horária semanal dos professores que participaram da formação continuada. Nota-se que 65% trabalham entre 30 a 40 horas semanais e 20% têm mais de 40

¹⁰ Dados obtidos pelo Site: <http://www.sed.ms.gov.br/index.php?inside=1&tp=3&comp=&show=509>, acesso em 06 de Janeiro de 2006.

horas por semana. No entanto, mesmo com um número alto de h/a, procuraram buscar novos estudos para ampliar seus conhecimentos. Somente 15% trabalham menos de 30 horas por semana¹¹.

O quadro a seguir mostra as etapas de ensino em que os professores da escola atuam, bem como demonstra os anos de maior participação de professores no Projeto-Parceria.

Quadro 3

Etapa educacional em que os professores atuam:

Anos Iniciais EF	Anos Finais EF	Ensino Médio	Ensino Superior
7	4	12	1
35%	20%	60%	05%

Ano em que o professor entrou no grupo de estudos da Parceria UCDB/Rui Barbosa:

2000	2001	2002	2003	2004
14	2	1	3	–
70%	10%	05%	15%	–

Fonte: Coleta de dados, 2005.

No primeiro plano do quadro percebemos que 95% dos professores atuam apenas na educação básica e somente uma professora atua no ensino superior. No segundo plano constatamos que 70% dos professores entraram logo no primeiro ano do Projeto Parceria e os demais (30%) foram sendo incorporados durante o desenvolvimento das atividades.

2.2 O processo de estabelecimento da parceria entre a Escola Estadual Rui Barbosa e a UCDB e os aspectos metodológicos utilizados no desenvolvimento das atividades de formação

Embora a parceria se caracterizasse como um modelo de colaboração social - pois teve o auxílio de um Programa de Mestrado em Educação - é importante ressaltar que a criação do grupo de formação continuada, na Escola Estadual Rui Barbosa, não foi uma iniciativa da Universidade. De acordo com as entrevistas realizadas com os sujeitos desta pesquisa, foi

¹¹ Cabe ressaltar que o excesso de carga horária semanal de trabalho foi o principal motivo das desistências.

possível perceber que a parceria se originou pelo fato de já existir um grupo de estudos na escola. Assim reitera o professor Ivan Russeff:

Havia um grupo de estudos que já vinha trabalhando a uns quatro ou cinco anos, era o GERB - Grupo de Estudos do Rui Barbosa. Era um grupo duro e as vezes chegava até a ser chato e incomodar um pouco. No começo eu achava até um pouco interessante que era um grupo resistente. E realmente acabava sendo mesmo, pois era um grupo que tinha uma visão crítica da qualificação do ensino público, da adesão à causa popular (RUSSEFF, Entrevista. 2005).

Um dos coordenadores da Escola, a ser entrevistado também revelou a existência do Grupo de Estudos do Rui Barbosa - GERB, ressaltando que o mesmo começou a funcionar em meados de 1997, quando o próprio coordenador era o diretor da Escola. Afirma que estavam passando por momentos difíceis com a administração, tanto no que diz respeito aos aspectos disciplinares dos alunos, quanto às questões referentes ao trabalho pedagógico em sala de aula:

Nós não estávamos conseguindo administrar os nossos alunos e fazer com que eles aprendessem e nos começamos a estudar sozinhos na escola, mesmo com nossos professores, um ajudando o outro. Foi a partir daí que nasceu o GERB”. (C01, Entrevista, 2005)¹².

O coordenador afirma ainda que o GERB nasceu por iniciativa de um pequeno grupo de docentes, dos quais duas professoras cursavam pedagogia na UCDB e que ele era diretor na época que nasceu o GERB, por isso passou auxiliar o grupo na organização dos encontros. No entanto, enfatiza o coordenador que “esse pequeno grupo de professoras era quem desempenhavam a função de discutir as datas das novas reuniões e assuntos a ser discutido, eu apenas auxiliava convidando outros professores”. (C01, Entrevista, 2005).

A professora (P3), na sua entrevista, também faz referência à existência do GERB. Cabe ressaltar que quando ela falou da existência do Grupo de Estudos, mostrou-se muito

¹² Os coordenadores pedagógicos da Escola Estadual Rui Barbosa que responderam o questionário e participaram das entrevistas são identificados na dissertação por C1 e C2. Assim também ocorre com os professores da Escola, os quais são identificados por P1, P2, P3 e assim sucessivamente até o P12. Os docentes da UCDB são relacionados com seus respectivos nomes.

emocionada, enfatizando que o GERB tem mais de nove anos de existência e ainda resiste a muitas dificuldades. Segundo ela, “mesmo que hoje a UCDB não mantenha mais a Parceria, o grupo GERB continua se encontrando, não na escola, mas na minha casa, e muitos temas ainda são estudados” (P3, Entrevista, 2005). A professora reitera que a parceria entre a UCDB e Rui Barbosa, “provavelmente teria surgido pelo fato de já existir o grupo de estudos GERB, e pela inquietação e vontade de estudar de alguns professores e do diretor da Escola”. (P3, Entrevista, 2005.).

Notamos que a parceria entre a Escola Estadual Rui Barbosa e a Universidade surgiu quando os professores da escola já estudavam em conjunto há mais de quatro anos. A entrada da Universidade foi a partir do ano 2000, por convite das próprias professoras criadoras do GERB. Na citação que segue o Professor Ivan Russeff relata como a parceria começou a ser estabelecida.

Em 2000, a turma de pedagogia da UCDB, contava com a [...], e a primeira iniciativa deles foi contatar a mim, ao Fernando e ao professor Pedro Salas, que era um cubano, aliás, elas ainda estavam em estágio e pediram para que nós encerrássemos o estágio delas, na Escola Amélio de Carvalho Baís, para que conversássemos com os professores, com os quais elas haviam convivido durante alguns meses. E fechamos este encontro, que foi muito interessante. O professor Pedro Salas, o cubano, juntou se a nós e conversamos com os professores sobre os problemas da educação brasileira, sobre os problemas da educação para os jovens, sobre os problemas da educação em uma escola de periferia e descobrimos a importância de uma parceria entre universidade e escola. A universidade está aí e ela precisa destacar a realidade através deste contato com a realidade, este contato mais firme. Então eu falei: nós temos que fazer um acordo, um programa de ensino em parcerias. É importante levarmos nosso valor até outros grupos de trabalho, mesmo que fosse para outras escolas, outros projetos. E uma coisa que eu não tiro da memória, nós fizemos uma primeira reunião na Universidade, não me recordo se em agosto ou setembro do ano 2000, para discutirmos uma ação efetiva. Então nos reunimos: o professor Fernando, eu, e estas moças, que na época eram quatro, este grupo do GERB. Então nos discutimos: vamos trabalhar! Vamos, vamos sim fazer uma parceria, transformar isso em uma pesquisa, num projeto de pesquisa participativa. E começamos a nos reunir no Rui Barbosa. E começamos a fazer o trabalho. E elas começaram a chamar as pessoas, divulgando que nós professores de mestrado em educação da UCDB, estamos discutindo os problemas, tanto deles quanto os nossos, pois eles estão dando aula para pedagogia e no mestrado. Bom, nós juntamos, só ali no Rui Barbosa, um pouco mais do que vinte pessoas, e aí nós começamos a estudar alguns textos simples (RUSSEFF, Entrevista, 2005).

Conforme o relato, foi após o encontro na Escola Estadual Amélio de Carvalho Baís que começou a nascer a parceria entre a Escola Estadual Rui Barbosa e a UCDB. Em seguida, os professores do Programa de Mestrado em Educação da UCDB começaram a participar dos encontros mensais com os professores na Escola. Conforme os meses foram passando, novos professores foram sendo chamados, bem como aconteceu a entrada de dois coordenadores e os diretores da Escola.

Após a parceria ser formada, em conjunto os professores da Escola e os professores da UCDB estabeleceram os objetivos a serem almeçados e passaram a desenvolver debates teóricos com temáticas que envolviam diversas questões ligadas ao contexto social; político; fundamentos históricos e sociológicos da educação; pedagogia contemporânea; avaliação escolar; assim como temáticas teóricas e práticas sobre *pesquisa em educação*. A pesquisa em educação foi uma das metas claramente estabelecidas, portanto, primeiramente buscava-se o amadurecimento teórico e em seguida desenvolviam-se pesquisas com temas relacionados ao contexto da Escola. (RUSSEFF, Entrevista, 2005).

A metodologia utilizada nas atividades de formação continuada se deu inicialmente por meio da elaboração de um cronograma de encontros, que ora aconteciam quinzenalmente ora a cada três semanas. Devido ao fato de os professores terem suas atividades de trabalho durante a semana, a maioria dos encontros aconteciam no sábado pela manhã. Já na primeira data de estudos foi estabelecida uma relação de autores e textos teóricos para que gradativamente fossem sendo estudados pelos professores da Escola e da Universidade.

Ressalta-se que na escolha das temáticas havia a abertura para as sugestões dos professores da escola. Um dos coordenadores pedagógicos (C2), na entrevista, lembrou dessa questão. Segundo ele, “os professores da UCDB relacionaram alguns temas e fazíamos sugestões e interposições do grupo no que trabalhar, com que discutir, aí a pauta foi fechada, pelo menos foram dezesseis ou dezessete temas” (C2, Entrevista, 2005).

O autor Angel Pérez Gomes problematiza essa questão das escolhas educativas nos ambientes escolares. Para ele, é importante que as definições temáticas sejam “pensadas e efetuadas” por meio aberto e com a participação principalmente daqueles que mais estão envolvidos no espaço educativo, porque entende que os espaços escolares têm características específicas. Reforça o autor que “a realidade educativa, não pode ser enquadrada em esquemas preestabelecidos: são indiscutíveis as características de complexidade, incertezas, instabilidade, singularidade e conflito de valores” (GOMES, apud, GARCIA, 1995, p. 73).

As entrevistas realizadas durante a pesquisa evidenciam, portanto, que as regras, os instrumentos e os procedimentos eram tratados como aspectos de interesses da Escola e seus “problemas de pesquisa”. O coordenador pedagógico (C1) afirma que, inicialmente, ainda quando muito imaturos, os professores da Escola, de um modo geral, pensavam que os projetos de pesquisa deveriam ser sobre temas universais, com assuntos fora do contexto da escola. Entretanto, conforme “as leituras dos textos iam sendo gradativamente discutidas, nós começamos a perceber que a Escola apresentava problemas que os textos estavam falando” (C1, Entrevista, 2005).

A entrevista do coordenador evidencia que os autores e os textos eram estudados para que se tivesse, inicialmente, um amadurecimento teórico. Entretanto, o objetivo de discutir as temáticas teóricas não era apenas para conhecer e problematizar aspectos educacionais, pois a preocupação maior era em relação à realização da pesquisa educacional. O coordenador pedagógico (C2) reforça essa questão:

Depois de se estabelecer um cronograma para se ter uma seqüência na discussão dos temas, fomos trabalhando nesse sistema por quatro ou cinco meses. Daí o Ivan e o professor Fernando começaram então a conduzir este trabalho nesses temas para depois começarmos a focar as questões de pesquisa interna no Rui Barbosa. (C2, Entrevista, 2005).

A professora (P3) também faz referência a esse fato, quando menciona que “houve a princípio, a necessidade de fazer um aprofundamento teórico. A pesquisa era o objetivo principal, mas os textos nos auxiliavam para compreender muita coisa” (P3, Entrevista, 2005).

Portanto, as entrevistas, tanto dos coordenadores, quanto dos professores revelam qual foi a metodologia utilizada nos estudos, ou seja, de início acontecia a seleção de materiais bibliográficos e teóricos para leitura e discussão no grupo, visando em seguida, o exercício da pesquisa. Os professores faziam a leitura anteriormente e depois as discussões eram realizadas na ocasião dos encontros aos sábados. A professora (P3) acrescenta ainda que foi necessário fazer também “um aprofundamento de conhecimentos metodológicos de pesquisa, para saber como delimitar um problema de pesquisa, como descrever os objetivos, a metodologia, de como fazer um projeto como um todo” (P3, Entrevista, 2005).

Na entrevista com o professor Ivan Russeff também se constatou a necessidade de buscar subsídios para a realização da pesquisa em educação. Ele afirma que após alguns meses e convivência como o debate teórico foi necessário buscar leituras específicas sobre como fazer pesquisa. Ressalta o professor que:

[...] depois de inúmeras sessões, discussões de temas, nós fizemos um trabalho de orientação, aí convidamos duas professoras do Programa de Mestrado e, junto comigo e o professor Fernando, fizemos uma semana de palestras e apresentações de como elaborar um projeto de pesquisa. Cada um foi com uma técnica. (RUSSEFF, Entrevista, 2005).

Essa semana de estudos ocorreu com objetivo de desenvolver o debate sobre os aspectos teóricos e práticos da pesquisa. Os próprios professores da Escola, ao serem entrevistados, reconheceram que era preciso estudar assuntos referentes à pesquisa. A professora (P3) ressalta que “também houve a necessidade de fazer aprofundamento de conhecimentos metodológicos de pesquisa” (P3, Entrevista, 2005). O coordenador pedagógico (C1) reforça essa questão: “a gente pensava que sabia fazer pesquisa, mas não sabia nem como escolher um tema. Escolhia o tema muito abrangente, daí os professores

diziam que era preciso recortar, pesquisar um tema menor” (C1, Entrevista, 2005). O coordenador (C2) também lembra da orientação dos professores da UCDB para que os docentes da Escola pudessem desenvolver as pesquisas: “foram uns três ou quatro meses de estudos, depois que nós partimos para montar o projeto. Tanto que quem nos forneceu a bibliografia para entender como seria feita uma pesquisa, foram os próprios professores Ivan e o Fernando” (C2, Entrevista, 2005).

Na entrevista dos docentes da Escola evidencia-se a importância de uma parceria entre a Escola e a Universidade. Enquanto os professores mantinham o GERB também aconteciam estudos e desenvolvimento de projetos. Entretanto, os próprios professores revelam suas dificuldades com o exercício da pesquisa e a importância de ter professores universitários auxiliando nessas atividades. Nesse sentido, a universidade presta serviço colaborativo em instituições fora do ambiente acadêmico e desempenha um importante papel, pois ao proporcionar esses estudos permite que a escola faça uma avaliação de suas práticas e auxilia no desenvolvimento de pesquisas com problemas internos da mesma.

Após essas duas primeiras etapas, ou seja, o estudo de autores e textos com diversas temáticas sobre a educação e o estudo dos aspectos referentes à pesquisa, o grupo de docentes – que nesse primeiro momento se aproximava de 20 professores – foi dividido em grupos menores. Os professores da Escola formaram grupos de acordo com seus interesses de pesquisa e da realidade que vivenciavam no ambiente escolar. Foram elaborados seis projetos de pesquisas e, desses, quatro foram selecionados pelos docentes do Programa de Mestrado, com a participação do professor e escritor Jorge Nagle.

Cabe ressaltar aqui o papel desempenhado por Jorge Nagle na Parceria. Os projetos de pesquisas que foram elaborados pelos professores da Escola e analisados pelos docentes da UCDB passaram também pela avaliação de Jorge Nagle. Segundo o professor Ivan, o fato de ter sido orientado pelo professor Jorge Nagle, na ocasião em que desenvolveu sua pesquisa de

doutorado, possibilitou uma certa aproximação profissional entre os dois. O professor Ivan salienta que,

quando contamos para ele que estávamos fazendo um trabalho de formação continuada em uma escola pública daqui de Campo Grande e que os professores iriam desenvolver pesquisas, ele ficou entusiasmadíssimo e logo disse que queria contribuir, que queria nos ajudar. Foi aí que resolvemos que ele também analisaria os projetos e daria sugestões para as pesquisas (RUSSEFF, Entrevista, 2005).

Além de analisar os projetos que os professores desenvolviam, Jorge Nagle foi até a Escola Estadual Rui Barbosa para apreciar os resultados da primeira etapa das pesquisas, os quais foram apresentados para a comunidade escolar em março de 2003. Naquela ocasião, além de Jorge Nagle, esteve presente grande parte dos docentes do Programa de Mestrado em Educação da UCDB, bem como um representante da SED/MS, a direção, a coordenação e os professores da Escola. Jorge Nagle, em entrevista ao Jornal Folha do Povo, salientou que “a escola precisa se reportar ao trabalho coletivo, com todos se ajudando mutuamente para que as coisas se associem e haja um sentido de processo de educação como um todo”. (NAGLE, In: Jornal Folha do Povo, 28 de março de 2003).

Voltando aos projetos de pesquisas que foram desenvolvidos pelos docentes da Escola, ao analisar os mesmos durante o levantamento documental, foi possível constatar que três dos quatro selecionados, tiveram andamento e se concretizaram em resultados de pesquisa. E um, por motivo da desistência dos professores daquele grupo, não teve andamento. Segundo o que relata a professora (P3), a temática do projeto que não teve seqüência era uma preocupação de estudos dos professores da área de educação-física e envolvia os aspectos mobiliários da escola: questões de espaço físico, salas de aula, biblioteca, modelos das carteiras, enfim a estrutura da escola como um todo e a influência dela na aprendizagem dos alunos. Ainda de acordo com a mesma professora, os projetos que foram desenvolvidos tinham os seguintes temas: “um tratava de evasão das primeiras series do Ensino Médio noturno; o outro da linguagem oral como instrumento da língua portuguesa e o nosso que era o momento do

planejamento escolar no cotidiano da Escola: espaço de participação ou cumprimento de tarefas?” (P3, Entrevista, 2005).

Esses três projetos de pesquisa foram desenvolvidos pelos professores da Escola em aproximadamente um ano. Os resultados do último citado pela professora (o planejamento escolar no cotidiano da Escola: espaço de participação ou cumprimento de tarefas) foram apresentados por duas vezes em eventos científicos da área: a primeira apresentação foi no VI Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste – EPECO. Este ocorreu na UCDB, em junho de 2003. A segunda ocorreu na cidade de Goiânia – GO, no mês de junho de 2004, o VII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste – EPECO. O mesmo trabalho foi apresentado no ano de 2004 em algumas escolas estaduais de Campo Grande – MS, por solicitação da SED/MS, que visualizou a importância de coordenadores e diretores de outras escolas em conhecer as experiências de pesquisas e o próprio Projeto de Formação Continuada que foram desenvolvidos na Escola Estadual Rui Barbosa. Portanto, foram trabalhos que tiveram origem dos estudos e pesquisas realizadas na parceria de formação continuada, evidenciando que esse tipo de experiência é de grande relevância e é importante que seja desenvolvido em outros ambientes de ensino, de acordo com as necessidades de cada escola.

No capítulo III serão analisados os resultados dos estudos no Projeto-Parceria e os reflexos dos mesmos na formação dos professores da Escola.

CAPÍTULO III

ANÁLISE DO PROJETO-PARceria DE FORMAÇÃO CONTINUADA ENTRE A UCDB E ESCOLA ESTADUAL RUI BARBOSA E OS RESULTADOS NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

O terceiro capítulo procura problematizar, inicialmente, as respostas dos docentes da Escola Estadual Rui Barbosa no que se refere aos principais objetivos e motivações que os influenciaram a buscar os estudos de formação continuada. Em seguida, no segundo item, são elencados e discutidos os reflexos dos estudos do Projeto-Parceria na formação dos professores da Escola, com a perspectiva de demonstrar a importância da Parceria, evidenciada pelos próprios docentes quando responderam o questionário e as entrevistas. No último item desse capítulo são analisados os aspectos positivos e negativos do Projeto-Parceria, apontados pelos professores da Escola Estadual Rui Barbosa.

3.1 Os objetivos e as motivações que influenciaram os professores a participar da Parceria UCDB/RUI Barbosa.

Este item procura demonstrar, segundo as respostas dos questionários e das entrevistas, quais foram os motivos ou objetivos que teriam influenciado os professores da Escola participarem do Projeto Parceria. Ao mesmo tempo em que as respostas revelam algumas insatisfações com o trabalho docente, demonstram também as perspectivas esperadas por eles na participação das atividades de formação continuada. A tabela de respostas

categorizadas que segue, evidencia alguns fatores apresentados pelos professores no questionário.

Quadro 4

Motivos que levaram os professores buscar os estudos no Projeto –Parceria

Gosto pelo estudo e necessidade de socializar o conhecimento.	5	50%
Insatisfação com o trabalho / Sem motivação para as aulas.	2	20%
Compreender o processo organizacional da Escola.	2	20%
Compreender a atuais relações econômicas, políticas e sociais.	2	20%
Falta de fundamentação teórica nas questões educacionais.	1	10%
Falta de fundamentação teórica para a pesquisa.	1	10%
Total de professores:	10	

Fonte: Pesquisa de Campo, 2005.

A categoria de respostas mais citadas (5 citações) indica o ‘gosto pelo estudo e a necessidade de trocar e socializar informações’. Percebemos que a maioria dos professores, no caso da pesquisa que está sendo analisada, buscou a formação continuada porque sentiu a necessidade de voltar aos estudos, no sentido de desenvolver atividades de leitura e de debate de idéias com outros colegas da profissão. Os dados revelam que houve uma preocupação em sair da individualidade e buscar o conhecimento por meio de grupos de estudos e debates coletivos.

Maria de Lurdes Cró (1998), menciona que a profissão docente caracteriza um trabalho em que se fomenta o isolamento. Para a autora, a formação continuada, por meio de grupos e debates coletivos, aparece como oportunidade para que os professores possam trocar conhecimentos, no intuito de também romper com o isolamento (CRÓ, 1998, p.78).

O fato de 50% das citações fazerem referência a esse aspecto pode indicar que a Escola desenvolve poucas atividades que provocam debates coletivos, contribuindo para o isolamento de cada professor na sua área de ensino, disciplina e conteúdos. A professora (P3),

na entrevista reforça o que está sendo apontado por Maria de Lurdes Cró. Afirma ela que “tudo começou porque nós estávamos cansadas de só ir da escola para casa e casa para escola. Então resolvemos marcar um primeiro encontro. Gostamos de estudar, depois chegaram os professores da UCDB e até agora não paramos” (P3, entrevista, 2005).

Na segunda categoria relacionada no quadro 04, duas professoras revelam que se sentiam insatisfeitas com o trabalho e sem motivações para dar aulas. Para Garcia (1995), a insatisfação com o trabalho docente tem sido comum em muitos casos de professores que atuam por um longo tempo na educação. Porém, segundo o autor, algumas capacidades o professor deve buscar durante o serviço, entre elas a capacidade de renovar a motivação. Para tanto, o autor ressalta que uma das formas para renovar as motivações pode ser através das atividades de formação contínua, tanto individualmente como em grupo. Para o autor, há vários motivos que levam o professor a buscar a formação contínua, porém a insatisfação com seu trabalho é um dos casos mais frequentes. (GARCIA, 1995, p.78).

Dois categorias de respostas do quadro nº 4 são relevantes e foram citadas duas vezes cada uma delas pelos professores questionados. Uma categoria se refere à necessidade de compreender o processo organizacional da Escola. São respostas dos dois coordenadores pedagógicos que também participaram da formação continuada no Projeto-Parceria. Assim como no questionário, nas entrevistas os mesmos também revelaram essa preocupação e afirmaram que um dos objetivos na busca dos estudos era para compreender as questões administrativas e pedagógicas da Escola. Um dos coordenadores afirmou que o motivo em participar da formação continuada foi a

[...] necessidade de saber coordenar melhor a parte pedagógica, pois estava se verificando que nós não estávamos conseguindo administrar os nossos alunos e fazer com que eles aprendessem. E nós começamos a estudar sozinhos na escola, mesmo com nossos professores, um ajudando o outro (C1, Entrevista, 2005).

O outro coordenador pedagógico reforça a necessidade de buscarem a formação continuada.

Na parte administrativa, nós comentávamos entre nós que precisávamos modificar algumas atitudes pedagógicas, mas nós não sabíamos como. Então o grupo de estudo veio para que nós pudéssemos estudar algo que nos ajudasse também na coordenação. Era preciso apresentar alguma coisa nova, porque nossa única função estava sendo fazer o conselho de classe e a gente sabe que não é só isso a parte do coordenador. Então os estudos nos abriram a mente para essas novas funções na parte administrativa (C2, Entrevista, 2005).

No questionário uma professora fez referência ao fato de buscar os estudos no Projeto-Parceria com perspectiva de adquirir uma base teórica para fazer mestrado. Trata-se de uma professora que trabalha no ensino superior há alguns anos. Cabe ressaltar que os professores da UCDB, sempre fizeram questão de salientar que objetivo da parceria não caracterizava um cursinho para que os professores viessem a entrar no Programa de Mestrado da própria Universidade. O professor Ivan Russeff, na sua entrevista, destaca os objetivos principais da parceria:

Nossa intenção era discutir os problemas da escola pública, da educação, como fazer nossas pesquisas sobre esses problemas. Os professores da universidade precisam colaborar com os professores de escolas básicas a resolverem seus problemas. Muitas vezes os problemas são trazidos até a universidade, mas a universidade pode ir à escola também. E não é só a escola que ganha com isso. A própria universidade se depara com a realidade. É preciso fazer projetos como esse, que não é um projeto de mão única, porque a universidade também ganha com isso. (RUSSEFF, Entrevista, 2005).

Fica claro em sua afirmação que a intenção não estava voltada para a preparação dos docentes da Escola para fazer a seleção da prova na perspectiva de ingressar no Mestrado de Educação. Uma das professoras entrevistadas também reforça essa idéia quando faz referência aos objetivos da parceria de formação continuada.

O grupo de estudo tem uma coisa muito importante e primordial em nosso entendimento que é o momento da significação. Realmente que é levar o indivíduo a resgatar um pouquinho dos seus conhecimentos, um pouco do que é o ensino, falar o que é a educação e o que é a escola. A gente nunca teve a pretensão de ser a verdade, mas resgatar é necessário e re-elaborar isto depois (P3, Entrevista, 2005).

Quando a professora se refere ao fato de o grupo ter como objetivo principal os estudos para que os professores possam saber o que é ensino, o que é escola, o que é educação, evidencia uma preocupação em afirmar que as respostas, a essas perguntas, necessariamente precisam fazer parte da compreensão dos docentes para desenvolver suas atividade de ensino e, ao mesmo tempo, que o professor saiba qual é o papel da escola.

A última categoria de resposta no quadro 04, citada somente por uma professora, faz referência à necessidade da formação continuada para possibilitar a fundamentação teórica para a pesquisa. Como já foi mencionada anteriormente, além de estudar textos sobre temáticas teóricas relacionadas às questões pedagógicas do ensino, a *pesquisa* na escola também foi um dos principais objetivos do Projeto Parceria. A entrevista com um dos coordenadores revela que a sua preocupação principal era estudar as questões pedagógicas e administrativas do trabalho de coordenação escolar, no entanto, o próprio coordenador afirma que havia também um interesse pela pesquisa, conforme ele menciona no trecho que segue citação: “meu objetivo quando entrei no grupo era de ter subsídios, para depois fazer o trabalho de nossa pesquisa interna, de identificar as causas da evasão na escola” (C2, Entrevista, 2005).

Já destacamos no capítulo anterior que um dos quatro projetos de pesquisa, desenvolvido durante o Projeto Parceria, foi sobre as causas da evasão dos alunos das primeiras séries do Ensino Médio noturno. Portanto, notamos que desde o início havia a intenção desse coordenador em buscar os conhecimentos dos procedimentos teóricos, metodológicos e técnicos da pesquisa educacional, na perspectiva de que esse envolvimento na pesquisa da realidade escolar e, posteriormente, seus resultados pudessem contribuir para compreensão do universo escolar, bem como mostrar mecanismos para “resolver” problemas internos da Escola. Veremos ainda neste capítulo, na análise do Quadro 7, que os professores

destacam a pesquisa como um aspecto importante e que passaram a ter mais compreensão sobre seus mecanismos após terem participado da formação continuada.

Em seguida serão analisadas as respostas categorizadas no Quadro 5, quando foi perguntado aos professores da Escola sobre sua formação inicial (graduação), quanto à satisfação e suficiência da mesma para desenvolver a profissão-docente. As colocações foram as seguintes:

Quadro 5

A formação inicial (graduação) foi suficiente para desenvolver a profissão-docente?

Respostas	Cit.	Freq.
O ensino foi sempre colocado como verdade, sem questionamentos.	6	60%
A graduação não ensinou a metodologia prática.	3	30%
A graduação foi limitada e não passou segurança teórica.	2	20%
A graduação em matemática resumiu-se a cálculos, faltou a teoria educacional.	1	10%
As leituras não eram como as atuais, pois estávamos no regime militar.	1	10%
A graduação deu ênfase à pesquisa e não ao ensino.	1	10%
Os professores apenas ditavam o conteúdo.	1	10%
Total de professores:	10	

Fonte: Pesquisa de Campo, 2005.

Todas as respostas apontam a formação inicial como “incompleta”. A professora de matemática, por exemplo, caracterizou sua graduação como precária na formação teórica e restrita a cálculos. No questionário ela reforça essa idéia afirmando que sua perspectiva, quando buscou a formação continuada, foi para construir uma base teórica, “não metodicamente para dar aulas, mas por uma satisfação pessoal, no sentido de compreender os aspectos educacionais em um sentido mais abrangente” (P1, questionário, 2005). Para Andrea Semprini (1999), o professor ou qualquer outro sujeito, em determinados momentos, se sente insatisfeito interiormente em relação a sua intelectualidade. O autor enfatiza que o

desenvolvimento de uma formação pessoal aprofundada serve como uma quebra da rotina e da mesmice, bem como o novo saber, ou seja, o acréscimo de conhecimentos eleva a auto-estima e a realização pessoal do profissional. A professora (P1) aponta no questionário que:

[...] a matemática não tem muito segredo, dar aula é muito fácil e em nenhum momento me sinto insatisfeita com o que eu aprendi na faculdade, mas eu queria ver nos estudos outras coisas, alguma coisa mais teórica, o que minha faculdade deixou a desejar” (P1, questionário, 2004).

Ao mesmo tempo em que há respostas evidenciando uma graduação restrita ao ensino de aspectos práticos, que foi o caso da professora de matemática, o quadro mostra três outras citações dos professores indicando que a formação inicial foi deficiente na prática de ensino. São respostas de professores com um longo tempo de serviço, contudo preocupados em modificar metodicamente suas aulas. A perspectiva em buscar a formação contínua dessas três professores, conforme descrevem no questionário, era conhecer novas possibilidades para a mudança didática, ou seja, acreditavam que a formação continuada proporcionaria novos métodos para ministrar as aulas. Portanto, o quadro de respostas nos mostra uma variação de interesses entre os professores em relação à sua insuficiência e no que se refere às buscas de conhecimentos por meio da formação continuada.

Ainda sobre as respostas dos professores no quadro 5, podemos perceber que foram feitas seis referências (60% dos professores) afirmando que a graduação foi baseada em um ensino colocado como verdade e sem questionamentos, com a utilização da metodologia de aula expositiva. Os docentes afirmam que não havia espaços para contestações, pois o conteúdo foi sempre colocado como algo correto e definitivo.

As demais respostas categorizadas do Quadro 5: “os professores apenas ditavam o conteúdo”; “a graduação foi limitada e não passou segurança teórica”, confirmam que todos os professores caracterizam uma certa insatisfação com a formação inicial e ao mesmo tempo com a necessidade de dar seqüência aos estudos por meio da formação contínua.

Todavia, uma das respostas chama a atenção pela diferença marcante em relação às demais, pois diz respeito à resposta da professora que afirmou que sua graduação deu ênfase à pesquisa e não ao ensino. Trata-se de uma professora que se formou em um curso de bacharelado, sendo assim, o currículo foi voltado mais especificamente para a pesquisa do que para lecionar. A preocupação dela na formação, portanto, era conhecer métodos e propostas pedagógicas para lhe dar segurança nas suas aulas. No questionário a professora menciona que:

Na faculdade nós estudamos muito os aspectos relacionados com a pesquisa, então eu sentia um pouco de dificuldade para lecionar, porque não conhecia métodos de ensino diversificados e eu pensava que os alunos entendiam com facilidade minha matéria, mas tinham muitas dificuldades e eu não sabia como ajudá-los” (P8, questionário, 2005).

Também chama a atenção a resposta que faz uma denúncia dizendo que as leituras não eram como as atuais, pois estava na vigência do regime militar. A formação continuada possibilitou que a professora conseguisse diferenciar as leituras do período militar (1964-1985) em relação às leituras atuais. As temáticas realizadas nos estudos do Projeto-Parceria também problematizavam as questões ligadas aos direitos democráticos, a liberdade de expressão e a autonomia pedagógica e profissional, fatores um tanto quanto vigiados na época do regime militar. Segundo Maria Lúcia Hilsdorf, durante os governos militares, algumas temáticas que pudessem despertar resistências ao regime, eram censuradas. Acrescenta a autora que “do ponto de vista da filosofia, as reformas de 1968 e 1971 isolaram a educação dos contextos social e político, levando-a na direção tecnicista” (HILSDORF, 2005, p.125). Portanto, a afirmação de Hilsdorf expõe um pouco do que a professora viveu quando fez o curso de graduação, pois, conforme ela menciona, não teve a oportunidade de fazer leituras como as da atualidade.

O quadro seguinte analisa as respostas que evidenciam quando os professores que participaram da formação continuada perceberam a insuficiência de sua formação inicial.

Quadro 6

Momento de percepção da insuficiência da formação inicial?

Respostas	Cit.	Freq.
Percebeu desde o momento que começou a lecionar.	7	70%
Durante o andamento dos estudos no Projeto-Parceria	6	60%
Deu-se conta a partir do segundo ano da profissão.	1	10%
Total de professores:	10	

Fonte: Pesquisa de Campo, 2005.

Sete dos dez professores questionados afirmam que desde quando começaram a lecionar, ou seja, nos primeiros contatos com a escola, já perceberam a insuficiência da sua formação inicial. Maria de Lurdes Cró menciona que é comum entre os professores iniciantes sentir um impacto com a realidade dos sistemas escolares, bem como com o comportamento indisciplinar dos estudantes quando começam a atuar na profissão docente. A autora denomina esse fato de “choque com a realidade”, ou seja, o impacto que os professores sofrem quando se deparam com o cotidiano escolar (CRÓ, 1998, p. 82).

Uma outra professora colocou que apenas percebeu que sua graduação não lhe dava segurança para lecionar a partir do segundo ano de atuação profissional. Segundo ela, a percepção da insuficiência veio quando os alunos começaram a questionar seus métodos de trabalho pedagógico e suas formas de avaliação. Assim comentou a professora:

Eu pensava que a maneira que eu dava aula era a mais certa do mundo, porque eu explicava bem os conteúdos e cobrava na avaliação o que eu havia trabalhado. Porém, os alunos passaram a cobrar mudanças e falaram também para a coordenação. Foi a partir daí que eu percebi que eu não sabia dar aulas. (P4, questionário, 2005).

A terceira categoria de respostas evidencia que 60% dos professores também se deram conta da fragilidade da graduação durante o desenvolvimento dos estudos no Projeto-Parceria. Embora parte dos docentes questionados afirme que foi no primeiro ano da profissão docente

que percebeu a insuficiência da formação inicial, os mesmos apontam a formação continuada como o momento concreto de percepção da insuficiência. Uma professora menciona que com estudos na formação continuada passou a

[...] questionar o sistema escolar, a fazer uma autocrítica, a refletir, analisar o papel da escola, a avaliar melhor a necessidade de cada conteúdo ministrado. Reforçou em mim a necessidade de conhecer meus alunos e saber as condições de cada um permanecer na escola e tentar maximizar a importância da escola em suas vidas, buscando escolher os conteúdos, de maneira a ser mais democrática, bem como as abordagens dos mesmos, chegando o mais próximo da realidade. (P8, questionário, 2005).

Outra professora também afirma que quando estava há um “bom tempo” participando do grupo de estudos se deu conta que precisava mudar sua metodologia e sua forma de avaliação. Acrescenta a professora que passou a dar mais ênfase “na participação e na ação do aluno e não apenas ensinar os conteúdos e depois cobrar eles na prova. Com os estudos notei que o mais importante é o aluno buscar o conhecimento e não receber ele pronto” (P3, questionário, 2005).

3.2 Os reflexos dos estudos no Projeto-Parceria na formação dos professores da Escola Estadual Rui Barbosa.

Este item apresenta de forma mais direta e significativa os reflexos dos estudos no Projeto-Parceria na formação dos professores da E. E. Rui Barbosa. No questionário e nas entrevistas os docentes e também os coordenadores pedagógicos expressam algumas mudanças e os seus reflexos em suas formações. As respostas categorizadas dos questionários no Quadro que segue nos ajudam a analisar e compreender as mudanças apresentadas pelos professores da Escola.

Quadro 7

A influência dos estudos do Projeto-Parceria na formação dos professores:

Respostas	Cit.	Freq.
Melhorou a formação teórico-educacional.	6	60%
Passou a trabalhar conteúdos mais significativos aos alunos e mais relacionados com a realidade deles.	5	50%
Começou a questionar o sistema escolar e analisar o papel da Escola.	5	50%
Influenciou no entendimento da sociedade, suas implicações econômicas e sociais.	4	40%
Possibilitou aprofundamento teórico para o exercício da pesquisa.	4	40%
Passou a valorizar a opinião do outro, com sabedoria para agir nas divergências.	2	20%
Passou a ter um direcionamento mais democrático nas posturas pedagógicas e administrativas.	2	20%
Na atualidade relaciona-se com o aluno com menos autoritarismo.	1	10%
Auxiliou na resolução de problemas pedagógicos surgidos no cotidiano.	1	10%
Total de professores:	10	

Fonte: Pesquisa de Campo, 2005.

Inicialmente analisamos as categorias de respostas mais citadas pelos dez professores questionados. A categoria que apareceu no questionário com mais frequência refere-se ao fato de que a formação continuada melhorou a formação teórico-educacional dos professores. Sabemos que é comum cada docente ter um certo domínio do conteúdo que ministra e que poucas vezes vê dificuldade para trabalhar os assuntos da sua disciplina. Porém, segundo as entrevistas realizadas com os professores, uma bagagem teórica segura, numa perspectiva de “compreensão de mundo” e no sentido de relacionar os conteúdos, bem como, o papel da escola, com a sociedade, eram questões não muito claras a todos os docentes. O fato de a formação continuada proporcionar a percepção da insuficiência dessa compreensão já se

caracteriza como um aspecto extremamente importante na formação dos professores. Para Rosa M. H. Silveira, é importante que os professores que atuam na educação da atualidade tomem cuidado com as origens das leituras que realizam. Reforça a autora que “as obras emancipatórias devem tomar lugar das obras pedagogizantes, castradoras e, abordar temáticas mais próximas ao cotidiano dos leitores e menos cerceadas por preocupações moralistas e clássicas” (SILVEIRA, 2003, p. 117).

Não podemos afirmar pelas respostas dos questionários e entrevistas que todos os docentes, após participarem dos estudos, passaram a ter uma compreensão de mundo e o papel que a escola deve exercer na sociedade. No entanto, as respostas mostram que os quatro anos de atividades no Projeto-Parceria, possibilitaram reflexões significativas e diferentes compreensões do mundo por parte dos docentes. No questionário, por exemplo, um dos coordenadores afirma que após os estudos da formação continuada “tudo ficou mais claro, a relação da política com a educação e vice versa e de como o poder econômico interfere, influencia e até determina” (C2, questionário, 2005). Na entrevista, o mesmo coordenador pedagógico também faz referência ao quanto foi significativo ter participado da formação continuada e como melhorou suas compreensões teóricas.

[...] então para mim foi importante no ponto de vista que houve um resgate, eu diria até mais que um resgate, um entendimento de algumas partes educacionais do ramo da história da educação, que eu não tinha visto no curso há 25 anos atrás. Não lembro ter visto algumas partes, por exemplo, da pedagogia Grega. São assuntos diferentes. Ele seleciona bem o conteúdo, então você “gasta menos tempo” e vê um conteúdo muito mais apropriado e muito mais significativo (C2, Entrevista, 2005).

Conforme revela o Quadro 7, como categoria mais citada: “a formação teórico-educacional”, nas respostas do questionário também é possível perceber este aspecto. Uma professora afirma que “com os estudos houve um acréscimo teórico e isso melhorou nossa conduta a partir do momento em que passamos a observar mais as relações das nossas práticas com a realidade educacional do nosso aluno”. (P5, questionário, 2005). Outro professor

menciona que “houve um acúmulo teórico e isso influenciou na melhoria da formação, no aperfeiçoamento da prática profissional. Proporcionou o estímulo maior para ensinar e dar significado ao que eu ensino” (P6, questionário, 2005). Portanto, a questão do crescimento teórico com a participação durante os quatro anos de formação continuada, conforme o Quadro 7 demonstra, foi um fator relevante nas considerações dos docentes da escola.

Na segunda categoria mais citada (5 citações), os professores afirmam que passaram a trabalhar conteúdos mais significativos com os alunos e mais relacionados às suas próprias realidades. Semelhante a essa categoria, outra, com mesmo número de citações, refere-se ao fato de que os professores começaram a questionar o sistema escolar e analisar o papel da escola. Um professor, no questionário, colocou que escola atualmente nada mudou em relação à escola do passado. Para ele a “repetição e a transmissão do conteúdo pronto e acabado continua sendo uma prática nas escolas. Com os estudos comecei a perceber que a escola hoje deve ter outro papel e não só dar o conteúdo como está no livro didático”. (P6, questionário, 2005). Analisando as respostas dos professores, como essa última que foi citada, podemos perceber que a temática: *o papel da escola na atualidade* foi um assunto constantemente discutido nos encontros quinzenais de estudo. Outra professora, também nas respostas do questionário, lembra esse aspecto: “comecei a entender qual deve ser o papel da escola. A educação hoje está muito focada no aluno passar no vestibular e a escola deve dar mais do que isso aos alunos, deve pensar na formação do sujeito aluno”.

Outra categoria do Quadro 7: a possibilidade de entender melhor o funcionamento da sociedade, suas implicações econômicas, políticas e sociais, também merece uma atenção em relação à temática da formação contínua. Quando a formação continuada possibilita debater textos e assuntos educacionais relacionados ao contexto econômico, político e social, diferencia-se das costumeiras “regras pedagógicas”, as quais são muito comuns nos cursos de formação continuada de professores, desenvolvidos por órgãos administrativos municipais e

estaduais de educação. Expressam modelos e métodos de ensino planejados para serem adotados em todas as escolas, independentes de suas características locais e culturais. O oferecimento de modelos e regras pedagógicas tem sido uma prática de órgãos públicos, e os mesmos, por muitas vezes, têm sofrido crítica de autores e pesquisadores da temática formação contínua, conforme foi mencionado no primeiro capítulo.

Para reforçar e discutir a categoria que estamos analisando, a qual faz referência à influência da formação continuada dos professores no entendimento do funcionamento da sociedade, buscamos a afirmação de uma das professoras na entrevista. Ela menciona que “a formação mudou no sentido de compreender o mundo, as relações sociais, políticas e econômicas. A educação precisa relacionar-se, estudar e compreender estas esferas. O aluno não pode ficar a mercê desse entendimento” (P3, entrevista, 2005). Em relação aos saberes que são necessários ao professor, Maurice Tardif, Claude Lessard e Louise Lahaye afirmam que:

[...] aos professores não é suficiente apenas o saber curricular, o saber das disciplinas, os saberes profissionais adquiridos na experiência. É preciso enxergar além desses saberes, saber desenvolver a pesquisa para poder compreender as interfaces de saberes da realidade em que vivem” (TARDIF; LESSARD; LEHAYE, 2002, P. 216).

Outra importante categoria aparece na resposta do questionário dos professores da Escola no Quadro 7. Diz respeito às quatro citações dos professores que apontam que a formação continuada possibilitou o aprofundamento teórico para a realização da pesquisa.

Conforme foi descrito no capítulo anterior, a pesquisa educacional foi um dos principais objetivos da parceria de estudos entre a UCDB e Escola Estadual Rui Barbosa. Uma formação contínua que se utiliza também dos mecanismos da pesquisa diferencia-se em inúmeros cursos semanais desenvolvidos por órgãos administrativos, como secretarias estaduais e municipais de educação, que normalmente desenvolvem modelos baseados em palestras sobre temas pedagógicos, sem que haja momentos para a pesquisa. Carlos Marcelo

Garcia critica tais modelos de formação de professores, pois a formação continuada “é uma ciência relativamente jovem na educação. A maior parte da literatura sobre o desenvolvimento profissional é teórica e descritiva, em vez de experimental” (GARCIA, 1995, p.146). Portanto, o fato do modelo de formação adotado na parceria UCDB/Rui Barbosa se utilizar também da pesquisa, revela ser uma inovação na formação de professores em serviço.

Gimeno J. Sacristan (1993) reforça essa idéia quando também defende que a formação de professores precisa estar vinculada à investigação. Segundo o autor, com a investigação o professor pode “identificar e diagnosticar problemas de sua própria prática. Com isso vê a possibilidade de intervir em tal situação utilizando metodologias apropriadas para melhorar suas próprias práticas educacionais” (SACRISTAN, 1998, p. 183).

O coordenador pedagógico, na entrevista, lembra da importância da pesquisa e ao mesmo tempo caracteriza como a mesma era desenvolvida no Projeto-Parceria, com a participação dos professores da E. E. Rui Barbosa e com as orientações dos professores da UCDB.

Foi muito significativo o que aprendemos em relação ao fazer pesquisa. Nós não tínhamos muita noção de como fazer. A nossa, por exemplo, nós começamos com um monte de perguntas para montar um questionário, para aplicar aos alunos e professores. Nós montamos isso com calma, levamos cerca de três meses. Depois os professores Ivan e Fernando analisaram, daí foram podando, delimitando, reduzindo e reduzindo e no fim quando acabou a pesquisa interna que ficou muito grande, acabou se restringindo. Dos três questionários montamos um só. E das trinta questões vieram para apenas quatorze ou quinze questões. E aí depois nós três procuramos pegar as questões e fazer com que elas ficassem mais fechadas, até mesmo para facilitar a tabulação. (C2, Entrevista, 2005).

Quando o coordenador pedagógico afirma que foi significativo o que aprenderam em relação ao fazer a pesquisa, expõe algo muito relevante quando se trata de formação continuada de professores, ou seja, a formação não se restringiu aos textos e aos debates teóricos, todavia a pesquisa foi também uma realidade e, como vimos, é mencionada pelos professores e coordenadores como aspecto significante para suas formações. Quando o coordenador aponta que os professores da UCDB analisaram o projeto de pesquisa de seu

grupo e sugeriram que fosse reduzido/delimitado, também evidencia que o trabalho era construído em conjunto, caracterizando a atenção e o auxílio dos docentes da Universidade para os professores da Escola.

Uma professora, no questionário, também cita a pesquisa como fator relevante da parceria. Segundo ela,

A pesquisa é um dado fundamental para a gente fugir do senso comum dessas informações subjetivas que a gente tem e que representa mais um esforço pessoal de cada um e que é difícil de ser entendido. Então, a influencia dela, fugir do senso comum, o que não é fácil e que é considerado um exercício que todos tem que aprender (P3, questionário, 2005).

Na entrevista, o Professor Ivan Russeff também enfatiza como a pesquisa era uma grande preocupação da parceria na formação dos professores, todavia revela como desenvolviam os projetos na adesão entre os professores da Escola e da UCDB.

Nós sabíamos que mais importante era fazer com que a pesquisa andasse, então tivemos uma manhã inteira com o professor Jorge Nagle, discutindo estes projetos, mostrando os aspectos positivos e os que precisavam ser melhorados, discutindo algumas expressões, explicando as questões das referências bibliográficas e bibliografia consultada. E íamos corrigindo estas pequenas coisas. E sem contar também a pertinência da temática. Havia temas interessantes, mas nós os aconselhávamos a tomarem cuidado para não se desviarem para traz ou tomarem outros caminhos. (RUSSEFF, Entrevista, 2005).

Portanto, a formação continuada de professores, por meio da pesquisa com projetos e temáticas relacionadas aos problemas cotidianos da escola, foi uma prática dessa parceria e ao mesmo tempo foi o diferencial em relação ao que é comum ocorrer nos cursos de formação continuada desenvolvidos corriqueiramente por órgãos administrativos da área educacional. Cabe recorrer novamente a Maurice Tardif; Claude Lessard e Louise Lahaye, no que diz respeito ao docente ser também um pesquisador, conforme as citações dos professores vêm problematizando. Para esses autores, na atualidade:

Os educadores e os sábios, o corpo docente e a comunidade científica tornaram-se dois grupos cada vez mais distintos e dedicados às tarefas especializadas de transmissão e de produção dos saberes sem ligação entre eles. O saber docente aí operante reside inteiramente na competência técnica pedagógica para transmitir os saberes elaborados por outros grupos. Urgentemente é preciso repensar sobre essa separação. O professor precisa tornar-se também um pesquisador, principalmente das questões que lhe envolvem. (TARDIF; LESSARD; LEHAYE, 1991, p. 216).

Portanto, o método da formação continuada por meio da pesquisa pode auxiliar no sentido de romper com essa dualidade em relação à produção e transmissão dos saberes. O professor quando desenvolve uma formação contínua utilizando-se também dos mecanismos da pesquisa, pode tornar sujeito de todo processo do conhecimento, ou seja, da produção e da transmissão, não necessariamente tendo de recorrer apenas aos conhecimentos já elaborados.

Voltando à análise das categorias do quadro 7, notamos que com duas citações aparece a categoria de resposta que evidencia a expressão dos dois coordenadores pedagógicos da escola. Ambos afirmam, no questionário, que após participarem da parceria de formação continuada passaram a ter um direcionamento de suas atividades pedagógicas e administrativas, perante os professores, de forma mais democrática. Para um dos coordenadores, após participar dos quatro anos nos estudos de formação continuada, sua prática pedagógico-administrativa sofreu algumas mudanças. O coordenador reforça a questão mencionando que:

[...] passou a valorizar o que os professores têm para falar. Antes eu pensava que aquilo que eu queria que trabalhasse com os alunos era o certo. Depois percebi que os professores estão mais ligados à sala de aula, então nós coordenadores precisamos ouvi-los (C1, Entrevista, 2005).

Duas categorias do Quadro 7 foram citadas apenas uma vez. A primeira refere-se ao fato de a professora afirmar, no questionário, que após a participação na formação continuada passou a relacionar-se com o aluno como menos autoritarismo. A outra professora menciona que a formação continuada, entre outros fatores, auxiliou na resolução de problemas pedagógicos surgidos no cotidiano. Ela reforça afirmando que “passou a se sentir mais segura

nas atitudes a serem tomadas frente aos problemas de indisciplina na sala de aula” (P2, questionário, 2005). A professora que fez referência à questão do autoritarismo assegura que depois da formação continuada passou a tratar o aluno com outro olhar. Assim confirma a docente: “tenho menos arrogância e autoritarismo. Creio que os alunos podem aprender a seu tempo e o mais importante é compreender a sociedade como um todo, não somente o conteúdo da minha matéria” (P1, questionário, 2005). Portanto, são revelações que evidenciam até mesmo mudanças de atitudes comportamentais por parte dos professores da Escola.

Em seguida analisaremos as respostas categorizadas do Quadro 8. A pergunta do questionário categorizado nesse Quadro, indagava os professores da Escola sobre qual era a pretensão de formação educacional que pretendiam desenvolver com os alunos *antes* e *depois* da participação dos estudos de formação continuada no Projeto-Parceria, bem como questionava se realmente seria possível estabelecer um *antes* e um *depois*. Conforme foi apontado na introdução, em uma pesquisa qualitativa, fica restrita a cientificidade dos dados quando se analisa o que os professores pretendiam desenvolver na formação dos alunos no que diz respeito ao *antes* e ao *depois* de participarem de uma formação contínua. No entanto, a maioria das respostas dos professores no questionário e também nas entrevistas mostrou mudanças nas pretensões de formação ao aluno em relação ao *antes* e ao *depois* dos estudos na parceria. As respostas categorizadas no Quadro 8 revelam tal fato, assim como as entrevistas também fazem referência às mudanças.

Quadro 8

Pretensão de formação aos alunos após a participação dos estudos no Projeto-Parceria

Respostas	Cit.	Freq.
A preocupação passou a ser em possibilitar que aluno compreenda a realidade cotidiana.	3	30%
Os alunos precisam ser desafiados a pensar para resolver situações de aprendizagem.	3	30%
A preocupação passou a ser mais com a formação humana dos alunos.	2	20%
Conteúdos e leituras que dão “visão de mundo” aos alunos.	2	20%
Alunos capazes de buscarem informações e organizá-las.	2	20%
Aulas voltadas sobre os problemas atuais: desemprego, racismo, violência, política.	2	20%
Romper com a falsa massificação de conteúdos sem relação com a realidade.	1	10%
Total de professores:	10	

Fonte: Pesquisa de Campo, 2005.

As duas categorias do Quadro 8 mais citadas (3 vezes cada uma) foram: os alunos precisam ser desafiados a pensar e resolver situações de aprendizagem; a formação educacional deve possibilitar que o aluno compreenda a realidade cotidiana. Ambas as categorias de respostas se assemelham, ou seja, atribuem maior valor ao fato de o aluno *compreender e resolver* situações de aprendizagem. Uma professora, no questionário, aponta perspectivas diferentes em relação ao antes e ao depois de ter participado dos quatro anos de estudos na formação continuada. Assim menciona a professora:

Antes minha preocupação era com que os alunos aprendessem o máximo de conteúdo, pois a escola costuma elogiar de várias formas quando muitos passam no vestibular. Agora minha pretensão é de formar e conscientizar os alunos de que são seres capazes de buscar informações e organizá-las de acordo com as suas necessidades. (P4, questionário, 2005).

Outra professora também estabelece diferenças nas pretensões de formações dos alunos no que refere ao *antes* e ao *depois*. Segundo ela,

Antes gostaria que os alunos tivessem sucesso na disciplina por mim ministrada. Depois comecei a questionar os conteúdos ministrados e avaliar a necessidade deles juntamente com os alunos. Comecei a refletir mais sobre os problemas atuais em sala, muitos deles trazidos pelos próprios alunos. (P8, questionário, 2004).

Nas duas citações aparecem posicionamentos dos docentes da Escola contrários a simples transmissão de conteúdos, numa perspectiva de que os mesmos sejam absolutos e verdadeiros. Donald Schön (1987) chama a atenção para esse assunto. De acordo com ele, muitos profissionais da educação acreditam que o *conhecimento que transmitem* ou que proporcionam aos alunos a conhecê-los, são eternos e verdadeiros. Pensam que tais conhecimentos, os quais foram pesquisados, escritos e teorizados por outras gerações, devem ser ensinados como se fossem verdades inquestionáveis. Os professores têm “uma visão dos saberes como fatos e teorias prontas, como proposições estabelecidas. O saber escolar é tido como certo, significando uma profunda e quase mística crença em respostas exatas”. (SCHÖN, 1997, p. 81).

No questionário, outro professor também expõe esse problema. Segundo ele, antes da formação continuada “pretendia uma formação conteudista. Com os estudos, fui valorizando a visão de mundo, em especial, uma visão social e o papel da escola” (P5, questionário, 2005).

Na entrevista, uma professora também faz referência a essa discussão:

O que é importante é que os textos, além de nos despertar para nossos problemas de pesquisas, aqui da nossa escola, eles também nos davam novas visões nas questões pedagógicas. Essa questão de ministrar uma quantidade grande de conteúdos e de ter que cumprir uma relação de conteúdos, isso os textos criticavam muito. Então começamos a entender que é importante o aluno aprender resolver os problemas que ele se depara e não só assimilar o conteúdo (P3, questionário, 2005).

Na entrevista com o professor Fernando Casadei Salles, ele também reflete sobre essa problemática e aponta os textos teóricos como instrumentos significativos para novas

reflexões por parte dos professores da Escola e principalmente refere-se aos textos como responsáveis por algumas mudanças pedagógicas na sala de aula por parte dos docentes.

Segundo Salles

A formação continuada em serviço é chave para a melhoria da qualidade do ensino. O conhecimento se produz também pela epistemologia da prática. A formação do professor se realiza preponderantemente pela prática, o que não quer dizer que ela se dê exclusivamente a partir desta forma. A formação continuada deve ser entendida como um esforço indissociável da prática com a teoria, ou da teoria com a prática. Ou seja, não podemos em qualquer proposta de formação continuada subestimarmos a teoria em relação à prática, ou o inverso, a prática em relação à teoria. Tanto um como outro são aspectos da mesma realidade, que não podem ter suas existências definidas separadamente, visto que ambos só se definem (ou asseguram) as respectivas concretudes no âmbito das relações dialéticas em que estão inseridos. (SALLES, Entrevista, 2005).

Portanto, as afirmações dos docentes da E. E. Rui Barbosa, bem como dos professores da UCDB, no questionário e nas entrevistas, apontam reflexos das leituras dos textos teóricos. Todavia, cabe considerar principalmente as respostas dos docentes da Escola, as quais nos mostram mudanças apresentadas em sala de aula, evidenciando a disponibilidade deles em considerar a teoria como elemento para se repensar a prática.

Em relação às demais categorias do Quadro 8, quatro delas receberam duas citações cada uma e uma categoria teve apenas uma citação. Todas as categorias apontadas pelos docentes revelam novas preocupações que passaram a ter após a participação na formação continuada. Quando os docentes afirmam nas categorias de respostas que a preocupação passou a ser mais com a formação humana dos alunos; que é preciso desenvolver conteúdos e leituras que dão visão de mundo aos alunos; que os alunos sejam capazes de buscar informações e organizá-las e desenvolver aulas mais sobre os problemas atuais, demonstram que a formação continuada, com auxílio das leituras dos textos e debates coletivos, pode proporcionar que os docentes tenham objetivos diferentes com a educação, pois no caso dessa pesquisa, reconheceram, nas respostas do questionário e nas entrevistas, que não tinham

clareza sobre essas preocupações antes de participarem dos quatro anos de estudos na parceria.

Com relação às categorias registradas no Quadro 9, que sintetiza as respostas sobre as mudanças que apresentaram na prática de ensino em sala de aula, constatam-se os seguintes resultados:

Quadro 9

Mudanças apresentadas na prática em sala de aula.

Respostas	Cit.	Freq.
Mudanças de atitudes com os alunos, menos autoritarismo.	3	30%
Investigação científica durante as aulas.	3	30%
Utilização da metodologia da leitura em sala de aula.	2	20%
Aulas que possibilitam relação e reflexão dos saberes.	2	20%
Substituição do livro didático por textos clássicos.	1	10%
Preocupação que o aluno entenda sua responsabilidade e a do setor público.	1	10%
Total de professores:	10	

Fonte: Pesquisa de Campo, 2005.

Dos dez professores questionados, oito revelaram nas suas respostas que apresentaram mudanças na prática na licenciatura. O fato de os docentes reconhecerem e nomear os reflexos dos estudos na sua formação e nas suas ações em sala e aula, evidencia a importância de uma parceria de formação continuada de professores da forma como essa aconteceu, envolvendo professores de um programa de mestrado de educação e professores de uma escola. O fato já apontado no primeiro capítulo se caracteriza pelo modelo de colaboração social, ou seja, a colaboração da universidade com a escola.

Voltando ao estudo do Quadro 9, diante das respostas categorizadas, começamos a análise pelas duas categorias mais citadas, ambas com três citações. Uma categoria aponta a preocupação que os professores passaram a ter em utilizar a metodologia da leitura em sala de

aula. A outra categoria demonstra que alguns professores passaram a desenvolver o método da investigação científica durante as aulas. Percebemos, através dessa última categoria, citada por três professores questionados, que a formação continuada por meio da pesquisa, além de ter possibilitado desenvolver a investigações de problemáticas presentes no cotidiano da escola, também proporcionou que os docentes passassem a utilizar o método da pesquisa na sala de aula.

A confirmação da utilização da pesquisa na sala de aula pelos docentes da Escola é percebida nas respostas do questionário e das entrevistas. Uma professora afirma que “hoje há uma preocupação em buscar uma aplicação muito mais através de uma investigação científica, do que ficar repassando conceitos de livros didáticos” (P3, questionário, 2005). Outro professor assegura que os métodos e técnicas de pesquisa que aprendeu durante os estudos na parceria “representam alguns dos caminhos que utilizo hoje em sala para atingir os objetivos pretendidos e que são diferentes das receitas prontas oferecidas nos cursos de capacitação”. (P5, questionário, 2005).

Um dos coordenadores pedagógicos, na entrevista, também faz referência à pesquisa. Segundo ele, por meio da

[...] pesquisa se verificou que a escola que a gente estava trabalhando a gente nem conhece a escola. Então foi um choque, porque agente não conhecia o interior da escola. Achava que a escola era bela e formosa e ela não era aquilo tudo que a gente pensava. E a pesquisa mostrou tanto um direcionamento professor-aluno, aluno-administração, conceitos, condutas. Eu cresci muito com a pesquisa, tive de mudar meus conceitos a forma que eu pensava e alterou muitas coisas no meu discernimento em relação ao professor-aluno. (C1, Entrevista, 2005).

Quando o coordenador menciona que aprendeu muito com a pesquisa está se referido às respostas dos alunos levantadas por seu grupo de pesquisa. Ele informa que no questionário que aplicaram aos alunos desistentes das primeiras séries do noturno, perguntaram a eles sobre quais eram os principais motivos que contribuíram para a desistência. Segundo o coordenador, muitas respostas revelaram que os alunos estavam insatisfeitos com os assuntos

e com a metodologia das aulas. Afirma ainda, que antes da pesquisa, ele pensava que as causas das desistências estavam apenas centradas nos problemas particulares dos alunos. No entanto, por meio da pesquisa, percebeu que a Escola também apresentava uma série de problemas. Acrescenta o coordenador pedagógico que:

[...] muitas coisas que a gente achava interessante o aluno não tinha interesse algum. Então percebemos que aquilo a gente podia quebrar, podia terminar. Então algumas coisas que para nós eram padrões de antes, que às vezes trazia para cá e hoje os padrões são outros. A gente estava ali forçando padrões antigos (C1, Entrevista, 2005).

Já em relação à outra categoria mais citada pelos docentes da Escola: a utilização da metodologia da leitura em sala de aula, uma professora confirma esse fato. Segundo ela, “os recursos da leitura, para depois discutir participar, conhecer, questionar, estabelecer relações, levantar hipóteses, provocar, são exemplos de minha prática em sala de aula, o que exige mais trabalho, mais pesquisa”. (P2, questionário, 2005). Percebemos, portanto, que o fato de a professora ter realizado leituras nos encontros quinzenais de estudos na parceria, possibilitou que ela adotasse o método da leitura também para seus alunos.

Duas categorias do Quadro 9 receberam duas citações cada uma. A primeira diz respeito ao fato de que a formação continuada possibilitou a mudança de atitude com os alunos, no sentido de agir com menos autoritarismo. De acordo com Pedro L. Goergen, o professor carrega uma certa atitude autoritária, no sentido de pensar que é o único possuidor do conhecimento verdadeiro. Segundo o autor, “fomos acostumados a tratar o conhecimento como algo seguro e certo. A partir desta convicção construiu-se todo o autoritarismo, as formas de imposição, de imobilismo intelectual e de submissão” (GOERGEN, 2000, p. 03). Nessa perspectiva, novamente é possível creditar a importância de se buscar, também durante a formação continuada, os estudos de diversos autores, para que seja possível problematizar as “verdades parciais” dos conhecimentos produzidos.

3.3 Aspectos positivos e negativos do Projeto-Parceria nas considerações dos professores da Escola Estadual Rui Barbosa

Para dar seqüência à análise das categorias de resposta dos questionários passamos analisar agora o Quadro 10. Ele apresenta as respostas e categorias apontadas pelos docentes da Escola como aspectos positivos do Projeto-Parceria UCDB/Rui Barbosa. Também foi perguntado aos professores sobre os aspectos por eles considerados negativos, os quais estão expostos e analisados no Quadro 11, que veremos logo adiante.

Quadro 10

Aspectos positivos da parceria.

Respostas	Cit.	Freq.
Oportunidade de ler e discutir temas históricos e atuais.	3	30%
A descoberta dos caminhos para a realização da pesquisa.	3	30%
A parceria entre a Escola e Universidade.	2	20%
Dedicação e empenho dos professores da UCDB.	2	20%
Liberdade de expressão.	2	20%
União do grupo na busca do conhecimento.	1	10%
Mudanças na prática em sala de aula, maior segurança.	1	10%
Total de professores:	10	

Fonte: Pesquisa de Campo, 2005.

As duas categorias mais citadas, quando se trata de aspectos considerados positivos, com três citações cada uma delas são: a descoberta dos caminhos para a realização da pesquisa e a oportunidade de discutir temas históricos e atuais.

O fato de alguns professores destacarem como fator relevante a leitura e a discussão de temas históricos e atuais, caracteriza a satisfação dos mesmos em buscar conhecimentos educacionais para além dos livros didáticos, bem como assuntos que não são diretamente

específicos das disciplinas que cada docente desenvolve em sala de aula. Percebemos nessa perspectiva uma certa confirmação do que foi teorizado anteriormente por Andrea Semprini (1999), no momento em que ele menciona a insatisfação do profissional com sua formação intelectual; para o autor, é comum que os professores sintam a necessidade profissional e pessoal de buscar novos conhecimentos, tanto educacionais como fora da área do ensino. A categoria revela, portanto, o quanto é importante disponibilizar, por meio da formação continuada, a oportunidade dos docentes terem contatos com textos e obras de assuntos pedagógicos e até mesmo sobre outras áreas correlatas à profissão do professor.

Já em relação à outra categoria: a descoberta dos caminhos para a realização da pesquisa, que também teve três citações, ela revela que o modelo adotado na parceria, ou seja, formação continuada de professores com a utilização também do exercício da pesquisa, foi um fator considerado importante e positivo pelos docentes.

Conforme foi mencionado anteriormente, na atualidade há um movimento de buscar a separação entre *pesquisa* e *ensino*, todavia proporcionar a formação de professores exclusivamente com currículo voltado à licenciatura. No entanto, quando os professores lembram nas respostas dos questionários e nas entrevistas da importância de realizar pesquisas na escola, conforme está expresso no Quadro 10, demonstra o quanto é significativo desenvolver a formação inicial e também a continuada, considerando os aspectos inerentes ao exercício da pesquisa. Vimos anteriormente que até mesmo em sala de aula os professores passaram a cobrar dos alunos a investigação, diferenciando daquilo que eles mesmos apontam, ou seja, da exposição de conteúdos.

Outro aspecto considerado positivo, e que teve duas citações cada um, diz respeito ao reconhecimento por parte dos professores da Escola da dedicação e empenho dos professores da UCDB e a importância de uma parceria entre uma escola e uma universidade na busca e na troca de experiência e de conhecimento; destacaram a liberdade de expressão nas colocações e

participações nos debates dos textos e idéias discutidos durante o desenvolvimento dos encontros de estudo na Escola.

Quanto à categoria “liberdade de expressão”, apontada também no Quadro 10, podemos perceber que o debate das temáticas se dava de forma aberta, com possibilidades frequentes de intervenções e colocações por parte dos professores da Escola. Evidencia um modelo de formação continuada, desenvolvido de forma coletiva e participativa, diferente de modelos disponibilizados por meio de palestra e congressos, comuns quando oferecidos por órgãos administrativos da área da educação. Uma professora reforça essa idéia afirmando que “as leituras foram muito interessantes e importantes. Foi dada a liberdade para cada um participar, expor seus posicionamentos, sempre respeitando as opiniões de cada um”. (P8, questionário, 2005).

Outra categoria do Quadro 10 destaca como aspecto positivo a própria parceria entre a Escola e a Universidade. O fato caracteriza uma das “missões” que são atribuídas à universidade, ou seja, trabalhar com a comunidade local, por meio de projetos de extensão. Ao mesmo tempo, os professores da Universidade, ao colaborarem no desenvolvimento das pesquisas na Escola, possibilitaram que a Universidade desempenhasse outra missão de sua responsabilidade, ou seja, o exercício da pesquisa.

Duas categorias do Quadro 10, as quais também revelam aspectos positivos do Projeto-Parceria, recebeu uma citação cada uma delas. A primeira destaca um fator positivo pessoal, ou seja, a professora questionada apontou como relevante a mudança que ela passou a desenvolver na prática em sala de aula, no sentido de se sentir mais segura para lecionar, principalmente em relação aos objetivos de suas aulas.

A outra categoria que teve uma citação aponta como ponto positivo da parceria a união do grupo no desenvolvimento das atividades. Aqui cabe ressaltar a adesão e o empenho daqueles que participaram durante os quatro anos de duração dos estudos. Segundo uma

professora entrevistada, “havia professores que muitas vezes se responsabilizavam para xerocar os textos, preparar a sala de aula, escolher uma poesia para abertura, organizar o lanche para que tudo ocorresse com tranqüilidade” (P3, Entrevista, 2005). Um dos coordenadores pedagógicos, também na entrevista, confirma que tais fatos eram realizados pelos docentes da Escola, na perspectiva de “fazer com que todos se sentissem bem acomodados e se sentissem num bom ambiente para estudar” (C1, Entrevista, 2005). O professor Ivan Russeff, na entrevista, também destaca a união do grupo. Segundo ele, quando chegava na Escola, nos dias que tinham encontros de estudos, “encontrava os professores todos alegres, com a sala toda preparada. Nós éramos sempre recebidos como se fôssemos alguém muito importante” (RUSSEFF, Entrevista, 2005).

Para finalizar o capítulo, após conhecemos alguns aspectos apontados como positivos, destacamos os aspectos considerados negativos pelos docentes da Escola. Cabe inicialmente ressaltar que três dos professores questionados não apontaram aspectos negativos da parceria. Portanto, o Quadro 11, a seguir, trabalha com as respostas de sete professores apontando alguns fatos negativos da parceria.

Quadro 11

Aspectos negativos da parceria.

Respostas	Cit.	Freq.
Falta de apoio da Secretaria de Estado de Educação	5	50%
Desistências de alguns colegas no andamento dos estudos.	2	30%
Não envolvimento de todos os professores da escola.	1	10%
Em alguns momentos a falta de apoio da escola.	1	10%
Dificuldade de conseguir alguns livros e materiais solicitados.	1	10%
Total de professores:	07	

Fonte: Pesquisa de Campo, 2005

Chama a atenção a categoria “falta de apoio da Secretaria de Estado de Educação”. O fato de cinco dos sete professores que responderam a questão apontarem esse aspecto como negativo, evidencia a grande insatisfação dos docentes da escola como a desconsideração da Secretaria de Estado de Educação, no sentido de auxiliar a Parceria entre Escola Estadual Rui Barbosa e a Universidade Católica Dom Bosco - UCDB.

Destacamos no capítulo anterior que houve várias tentativas, durante os quatro anos de desenvolvimento dos estudos, por iniciativa dos professores envolvidos na parceria, na perspectiva de contarem com a autorização de horas-aula remuneradas para desenvolverem suas atividades de formação continuada. Vimos anteriormente, no primeiro capítulo, que a SED informou que não seria possível conceder hora-aula por não dispor de legalidade jurídica na disposição das mesmas. Os docentes afirmam nas entrevistas que SED apenas disponibilizou certificados de participação nos estudos.

A segunda categoria mais citada pelos docentes da Escola como um aspecto negativo (duas citações) refere-se à desistência de alguns colegas durante o desenvolvimento do Projeto. Esse aspecto já foi mencionado no início desse capítulo, contudo chama atenção o fato que os professores que permaneceram durante os 4 anos de estudos lembrarem daqueles que acabaram desistindo. Na entrevista uma professora aponta que ficou “triste com a desistência, porque foi uma grande oportunidade que esses professores deixaram de usufruir como momento de atualizar seu conhecimento e fazerem suas pesquisas” (P3, Entrevista, 2005). Um dos coordenadores pedagógicos mencionou que “foi uma pena acontecer desistências. Parece que alguns professores não perceberam a importância de se ter professores de um Programa de Mestrado de Educação dentro da nossa Escola. Mas a gente não sabe, pode ser que tiveram seus motivos particulares para desistir”. (C1, Entrevista, 2005).

Outras duas categorias que também revelaram aspectos negativos da parceria receberam uma citação cada uma, são elas: o não envolvimento de todos os professores da Escola e as dificuldades de conseguir livros e materiais solicitados para as leituras que seriam discutidas nos encontros quinzenais. Dos 90 professores da Escola, aproximadamente 25 tiveram envolvimento com os estudos no Projeto Parceria. Em relação aos demais, tanto ocorreu desistência de alguns docentes como houve a entrada de outros enquanto, o projeto de formação continuada estava em desenvolvimento. Portanto, é importante que os aspectos considerados negativos pelos professores de Escola, sejam levados em consideração no momento de repensar uma nova experiência de formação continuada como a que foi analisada por esta pesquisa.

Para concluir o capítulo, cabe ressaltar que, embora as atividades de formação continuada do Projeto-Parceria UCDB/ Rui Barbosa tenham sido interrompidas em dezembro de 2004, no momento atual, (2006), os professores que participaram da primeira etapa durante os quatro anos, estão se organizando para retomar os estudos. A professora (P3) afirma que novamente os docentes da Escola pretendem formalizar um convite ao Programa de Mestrado em Educação da UCDB para que seja repensada uma nova proposta de formação continuada de professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como perspectiva investigar as características e os resultados de uma experiência de formação continuada de professores, desenvolvida entre a Escola Estadual Rui Barbosa e Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, durante quatro anos, com estudos de textos teóricos, realizações de pesquisas e apresentação das mesmas em eventos no Brasil e no estado de Mato Grosso do Sul. Contudo, foi uma parceria firmada entre duas instituições, sem que houvesse o apoio da Secretaria de Estado de Educação – SED/MS, embora tenha sido consultada sobre a possibilidade de auxílio aos docentes da Escola.

O estudo revelou que o tema *Formação Continuada de Professores* vem ganhando destaque nos congressos de educação em nível nacional e que as publicações estão em pleno crescimento, conforme foi destacado por Marli André et al, (1996). Porém, é necessário dar seqüência às pesquisas nessa temática e novas discussões precisam ser efetuadas, pois ainda é muito comum o oferecimento de cursos de formação continuada por meio de eventos semanais, sem um caráter de continuidade. Por meio das leituras, foi possível perceber, portanto, que a formação continuada de professores (permanente) ainda não tem se concretizado nas políticas públicas educacionais em nível nacional. Da mesma forma, no estado de Mato Grosso do Sul, não há o desenvolvimento contínuo de uma política de formação docente. Este fato foi revelado inclusive nas afirmações dos professores entrevistados, os quais em vários momentos apontaram tal problema.

Verificou-se também que a SED/MS não concedeu tempo disponível (horas-aula) para que os docentes da Escola pudessem participar do Projeto-Parceria de Formação

Continuada. Este fato foi relacionado como um dos aspectos que influenciou na desistência de parte dos professores da Escola, evidenciando que o excesso de trabalho pode ser uma barreira (entre outras) para que os docentes não busquem a formação contínua.

A ausência do Estado na Parceria apresenta-se como uma situação antagônica, pois conforme consta na Constituição do Brasil de 1988, no Artigo 214, inciso III, é papel do Estado a “melhoria da qualidade do ensino”. Sobretudo, como foi mencionado no capítulo I da dissertação, também na LDB, (nº 9.394/96), no Artigo 67, inciso II, o Estado revela-se comprometido com a responsabilidade do “aperfeiçoamento profissional continuado”. No levantamento dos dados da presente pesquisa - na análise dos documentos selecionados, dos questionários e entrevistas – notou-se falta de comprometimento financeiro e administrativo do estado de Mato Grosso do Sul, para garantir a formação continuada dos professores em serviço, embora o mesmo tenha sido formalmente convidado para integrar-se na Parceria entre a UCDB e a Escola Estadual Rui Barbosa. Percebemos que a Parceria de estudos entre a Escola e Universidade foi uma experiência bem sucedida para a formação continuada dos docentes. Portanto, caberia ao Estado valorizar esse tipo de experiência, podendo até mesmo tomá-la como exemplo e assumir o compromisso de dar seqüência com aperfeiçoamentos dos profissionais da educação, com o envolvimento de outras universidades e escolas.

No entanto, é preciso destacar a importante iniciativa da Escola Estadual Rui Barbosa, a qual, por meio de quatro professoras, formaram o GERB em 1997 e deram início aos estudos e pesquisas sobre temáticas educacionais. No levantamento dos dados da pesquisa percebemos que foram as mesmas professoras que fizeram o convite à UCDB, para formalizar a Parceria de formação continuada. Os dados revelaram também que os estudos tiveram apoio da coordenação escolar, até mesmo com a participação de dois coordenadores nos estudos e no desenvolvimento das pesquisas. O fato da formalização da Parceria de formação continuada ter sido iniciada pelas professoras evidencia uma preocupação interna da Escola,

na perspectiva de buscar mudanças na educação, bem como, o interesse delas em desenvolver pesquisa na área educacional, revela um diferencial ao menos daquele pequeno grupo que compunha o GERB. Vimos que não houve o envolvimento de todos os docentes da Escola, no entanto, grande parte deles, teve a preocupação em desenvolver estudos e pesquisas. Os resultados foram significativos tanto da formação profissional de cada docente quanto nas ações pedagógicas que desempenham no cotidiano da Escola Estadual Rui Barbosa.

Cabe destacar também o fato da Parceria de Formação Continuada ter buscado o desenvolvimento da pesquisa educacional, ou seja, os objetivos dos estudos foram além das discussões teóricas. Percebemos, durante o levantamento e interpretação dos dados, que assuntos do cotidiano escolar foram objetos de análises dos professores, evidenciando a preocupação dos próprios docentes que se deparam com problemas pedagógicos inerentes às suas práticas diárias.

No que se refere aos resultados dos estudos no Projeto-Parceria para a formação dos professores da Escola, os dados mostraram que os reflexos foram vários e, conforme os próprios docentes afirmam, tanto os estudos teóricos quanto a realização das pesquisas, foram de suma importância para a sua formação.

De modo geral, por meio dos questionários e entrevistas com os professores, foi possível perceber que a maioria passou a ter uma preocupação com a definição dos objetivos e o papel da educação na sociedade. Segundo alguns depoimentos dos docentes, ficou clara uma cobrança destes, no sentido de que todas as instituições de ensino, com seus educadores e coordenadores pedagógicos, precisam se preocupar, imediatamente, em delinear os objetivos coletivos da formação dos estudantes, com o intuito de levá-los a conhecer também as problemáticas políticas, econômicas e sócio-educacionais. Ao longo da pesquisa surgiram afirmações dos docentes apontando a importância de se estudar essas esferas da sociedade.

No texto do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, escrito na década de 1930, os autores já alertavam que o educador e o educando devem ter a compreensão social como um sociólogo. De acordo com os autores, os professores e os alunos devem ter o conhecimento dos “homens e da sociedade em cada uma de suas fases, para perceber, além do aparente e do efêmero, o jogo poderoso das grandes leis que dominam a sociedade” (AZEVEDO et. al., 1932, p. 59)

Os professores demonstraram também nas respostas dos questionários e nas entrevistas que, na atualidade, os educadores desenvolvem suas aulas sem antes passar por um debate coletivo com os demais professores da própria escola sobre a prática pedagógica que realizarão. Nesse sentido, percebemos que há uma preocupação em não valorizar os aspectos individuais no percurso da prática pedagógica. As questões que envolvem o ensino precisam ser analisadas e discutidas, democraticamente, entre os profissionais da educação. No segundo capítulo aparecem algumas considerações dos coordenadores pedagógicos, lembrando que após terem participado dos estudos no Projeto-Parceria, passaram a atuar de forma mais democrática nas tomadas de decisões pedagógicas com os professores.

Outro aspecto que foi constatado, na pesquisa, diz respeito à existência da própria formação continuada de professores em serviço. No capítulo II, foi possível notar que os próprios professores cobraram, dos dirigentes dos órgãos educacionais e estaduais, políticas educacionais e o reconhecimento da importância da formação continuada e que sejam encontradas formas de disponibilizar a formação contínua para todos os docentes que atuam na escola. Cobram também - dentro da carga horária dos professores - um tempo para que possam desenvolver atividades de estudo, leituras teóricas e discussões das suas práticas pedagógicas, bem como a realização de pesquisa em educação, com problemas externos e internos da própria instituição em que o docente atua. Notamos, nas entrevistas com os

professores, o reconhecimento por parte dos docentes que a formação continuada em serviço é tão importante quanto a própria atividade de exercício da profissão.

Foi possível constatar também que muitos professores já se encontravam sem motivações para desenvolver a profissão. Contudo, após a participação nos estudos da formação continuada visualizaram novas possibilidades de ensino.

Todavia, cabe ressaltar a constatação de que *todos* os docentes questionados apontaram a graduação “insuficiente”, ou seja, ela não possibilitou uma formação segura para desenvolver a profissão. Vimos que as dificuldades encontradas pelos docentes foram percebidas logo nos primeiros anos de exercício da docência.

Quanto à influência dos estudos do Projeto-Parceria na formação dos professores da Escola, notamos, ao longo da pesquisa, significativas afirmações e revelações de mudanças em todos os sentidos: na “compreensão de mundo” e na formação teórico sócio-educacional dos docentes; no entendimento e cobrança do papel da escola; na atuação pedagógica e administrativa de forma mais democrática; na escolha de conteúdos e programas de ensino mais significativos aos alunos; na preocupação de fazer com que o trabalho em sala de aula possibilite aos estudantes resolver situações de aprendizagem e na possibilidade de realização da pesquisa educacional com problemas cotidianos internos da Escola. Esses aspectos evidenciam o quanto é importante a atuação de uma universidade e de seus professores dentro da escola pública. Portanto, é preciso divulgar a importância de parcerias como esta, para que novas experiências possam ser colocadas em prática, no sentido de possibilitar novas formações aos professores de outras escolas.

Percebemos que a formação continuada em serviço é fundamental para que o educador possa reavaliar seus preceitos teóricos, sua prática metodológica e pedagógica. Também se evidenciou que se cada professor buscar individualmente a formação continuada não será “suficiente” para provocar mudanças “significativas” no espaço escolar.

Enfim, é muito importante que nós, educadores, percebamos e passemos a desenvolver nossas atividades pedagógicas, com a perspectiva de sempre buscar a formação contínua. Os professores, os coordenadores pedagógicos e os dirigentes dos órgãos administrativos da educação, em conjunto, precisam encontrar formas de desenvolver atividades de atualização teórica e prática. A formação continuada de professores dentro do contexto escolar, como aconteceu na parceria que foi analisada, pode representar uma atitude de contato constante com conhecimentos novos e diversificados.

REFERÊNCIAS

ANDRE, Marli, SIMOES, Regina H.S., CARVALHO, Janete M. *et al.* **Estado da arte da formação de professores no Brasil.** *Educ. Soc.*, dez. 1999, vol.20, nº 68, p.301-309. ISSN 0101-7330.

BORDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas.** São Paulo: Perspectiva, 1974.

BORGES, Abel Silva. Análise da formação continuada dos professores da Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo. In: MARIN, Alda Junqueira (org.). **Educação Continuada: Reflexões e alternativas.** Campinas – SP, Papirus, 2000.

CANÁRIO, Rui. A experiência portuguesa dos centros de formação das associações de escolas. In: MARIN, Alda Junqueira (org.). **Educação Continuada: Reflexões e alternativas.** Campinas – SP, Papirus, 2000.

CARVALHO, Janete Magalhães. **O não-lugar dos professores nos entrelugares de formação continuada.** *Rev. Bras. Educ.*, jan./abr. 2005, no.28, p.96-107. ISSN 1413-2478.

CRÓ, Maria de Lurdes. **Formação inicial e contínua de educadores/professores: estratégias de intervenção.** Porto - Portugal: Porto Editora, 1998.

FIDELES, Sirlene Moreira. **Políticas de formação e profissionalização docente em Jataí – Goiás.** Dissertação de Mestrado (UDCB); orientação, Mariluce Bittar, Campo Grande – MS, 2005.

FRANÇA, Robson Luiz de. **Reforma Educacional em Minas Gerais na Década de 90: O Impacto da Descentralização das Políticas Públicas de Educação No Brasil.** UNESP/Araraquara (Dissertação de Mestrado, 2002).

GAMBOA, Silvio Ancízar Sánchez; GOERGEN, Pedro L (Orientador). **Epistemologia da pesquisa em educação: estruturas lógicas e tendências metodológicas.** Campinas, 1987

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Cidade do Porto: Porto Editora, 1995.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Angel Pérez. Desafios e tendências em formação continuada. In: GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Cidade do Porto: Porto Editora, 1995.

GOERGEM, P.; SAVIANI, D. (Orgs). **Formação de professores: a experiência internacional sob o olhar brasileiro**. 2ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

GHIRALDELLI Junior, Paulo. **Historia da educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Pioneira, 2005.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli E. D. Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2003.

KAWAMURA, L. K. A formação de professores no Japão. In: GOERGEM, Pedro.; SAVIANI, Dermeval. (Orgs). **Formação de professores: a experiência internacional sob o olhar brasileiro**. 2ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA ESCOLA NOVA. In: GHIRALDELLI Junior, Paulo. **Historia da educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MARTINS, Célia. **O que é política educacional**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MURANAKA, Maria Aparecida Segatto; MINTO, César Augusto. Educação: um processo a margem das prerrogativas legais. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de (Org.). **Política Educacional: Impasses e Alternativas**. São Paulo: Cortez, 1995. p. 57 – 84.

NOVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. 2ª ed. Lisboa, Dom Quixote, 2000.

OLIVEIRA, Dalila Andrade and DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira. **Política e administração da educação**. Um estudo de algumas reformas recentes implementadas no estado de Minas Gerais. **1995. Educ. Soc.**, Julho de 1997, vol.18, nº.58, p.123-141.

PACHECO, J. A. e FLORES, M. A. **Formação e avaliação de professores**. Cidade do Porto: Porto Editora, 1999.

PARASKEVA, João M. **O nome, a coisa... e o currículo: perversos motes da perigosa glosa neo-centralista radical**. *Psicol. Soc.* [online]. maio/ago. 2004, vol.16, nº.2.

SACRISTAN. J. Gimeno. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre, Artmed, 1998.

SALLES, Fernando Casadei, RUSSEFF, Ivan. Formação continuada do professor de educação infantil e identidade profissional. In: BITAR, Mariluce; RUSSEFF, Ivan (orgs). **Educação infantil: política, formação e prática docente**. Campo Grande, UCDB, 2003.

SEMPRINI, A. **Multiculturalismo**. Bauru: Edusc, 1999.

SCHON, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto alegre: Artmed, 1995.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Leitura. Literatura e Currículo. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.) **O Currículo nos liminares do contemporâneo**. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A. 2003.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de; SILVA, Eurides Brito da. **Como entender e aplicar a nova LDB**: Lei n. 9394/96. São Paulo: Biblioteca pioneira, 2000.

TARDIF, Maurice Taedif; LESSARD, Claude; LAHAYE, Loise. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2002.

VIANNA, Moacir da Cunha. **Síntese dos PCNs: parâmetros curriculares nacionais**. Sorocaba: Didática paulista, 2002.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, educação e currículo no Brasil**: dos jesuítas aos anos de 1980. Campinas – SP: Autores Associados; Brasília, DF: Editora Plano, 2004.