

**MARTA BECK ANDRADE**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES DO  
MUNICÍPIO DE PONTA PORÃ/MS E O PAPEL DA ESCOLA**



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO**

**Campo Grande**

**Outubro/2008**

**MARTA BECK ANDRADE**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES DO  
MUNICÍPIO DE PONTA PORÃ/MS E O PAPEL DA ESCOLA**

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

**Área de Concentração:** Educação

**Orientadora:** Leny Rodrigues Martins Teixeira

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO**

**Campo Grande**

**Outubro/2008**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES DO  
MUNICÍPIO DE PONTA PORÃ/MS E O PAPEL DA ESCOLA**

**MARTA BECK ANDRADE**

**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Educação**

**COMISSÃO JULGADORA:**

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Leny Rodrigues Martins Teixeira

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Josefa Aparecida

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria da Graça Nicoletti Mizukami

**CAMPO GRANDE, OUTUBRO DE 2008.**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO  
UCDB**

Dedico...

Aos meus filhos, Paula e Rafael, por suportarem as minhas ausências entenderem meu silêncio e me apoiarem incansadamente nesta árdua tarefa de mestrandia incentivando-me a chegar até o final.

Ao meu pai, Paulo, por me acompanhar em muitas viagens, ajudar-me a interpretar alguns textos, estar sempre ao meu lado. E a sua esposa, Arlene.

A minha mãe Martha e meus irmãos Silvio e Helio que mesmo estando em outra dimensão, Sinto-os ao meu lado.

A minha irmã Zilda, por me dar as mãos e cuidar de meus filhos enquanto estudava.

A minha irmã Sandra, por orar sempre por mim dando-me coragem, por ler meus textos e, estar ao meu lado, não deixando eu desistir nunca. Obrigada pelo teu companheirismo.

Aos meus irmãos Ernesto e Paulinho e suas esposas, que mesmo estando distantes, acreditaram que eu conseguiria.

Ao meus sobrinhos e sobrinhas que me apoiaram e incentivaram para que eu não desistisse.

A minha querida amiga Luciene  
Companheira das viagens, das alegrias e tristezas.  
Juntas lutamos para que realizássemos nosso grande sonho:  
Ser Mestre.

## AGRADECIMENTOS

A Deus por me dar a vida e permitir que tivesse forças para vencer as batalhas.

À FUNDECT que financiou a pesquisa.

À Universidade Católica Dom Bosco e aos professores do Programa de Mestrado em Educação por aceitar-me no programa e transmitir tantos ensinamentos.

À professora Leny Teixeira, por orientar-me com exigência, precisão, carinho e paciência. Guiar meus passos na construção e execução da pesquisa para que tivesse um cunho científico. E, por dedicar inúmeros finais de semana, corrigindo meus textos.

À Sônia e sua família por me acolherem em sua casa, fazendo com que me sentisse da família.

Aos meus colegas de mestrado por me ajudarem nas horas mais difíceis.

À Secretaria Municipal de Educação de Ponta Porã/MS por fornecer subsídios para a pesquisa.

Aos diretores, coordenadores e professores das escolas municipais, estaduais e particulares de Ponta Porã/MS por aceitarem participar das entrevistas.

Ao professor Pedro e professoras Reni e Therezinha da Escola Mace, por entenderem e apoiarem a necessidade de meu crescimento profissional, incentivando-me com o mestrado e valorizando-me como profissional, mesmo antes da conclusão do curso.

Aos meus colegas de trabalho (professores e funcionários) da Escola Mace de Ponta Porã/MS que acompanharam minha luta, apoiando-me sempre.

A professora Roseli por corrigir a dissertação.

*ANDRADE, Marta Beck. A formação continuada dos professores do município de Ponta Porã, e o papel da escola. Campo Grande, 2008. 132p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.*

## RESUMO

O presente estudo está associado à linha de pesquisa “Práticas Pedagógicas e suas relações com a formação docente”, do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco e tem como objetivo identificar e analisar os formatos de formação continuada de professores no município de Ponta Porã/MS, tendo em vista a análise do papel da escola na articulação dessa formação com o trabalho pedagógico dos professores em sala de aula. Iniciamos o trabalho por um levantamento junto à Secretaria de Educação Municipal, Secretaria de Educação Estadual e escolas particulares do município de Ponta Porã/MS sobre os programas de capacitação oferecidos aos docentes, no período de 2001 a 2006, visando identificar a frequência, natureza e os modelos de capacitação desenvolvidos. Concomitantemente, foram escolhidas três escolas da rede municipal, três escolas da rede estadual e duas escolas da rede particular de ensino, tendo como critério, para esta escolha, a participação dos professores nos cursos analisados. Em cada escola foram entrevistados o diretor, o coordenador e três professores. Com as entrevistas, pretendeu-se verificar como as escolas, por meio da equipe pedagógica, incentivaram ou indicaram a participação dos docentes em cursos de qualificação, verificaram a aplicação na prática pedagógica dos conteúdos trabalhados nas capacitações e de que forma acompanharam e ou avaliaram a incorporação dos mesmos no trabalho em sala de aula. Foi investigado, também, o que motivou os docentes a buscarem as capacitações, quais suas expectativas a respeito das mesmas e como descrevem a articulação do que foi trabalhado nas capacitações com sua prática pedagógica. Os dados das entrevistas apontaram que as redes de ensino ofereceram a formação continuada de forma diversificada, porém todas foram desenvolvidas por especialistas externos à escola. Apenas uma escola estadual desenvolveu, simultaneamente, capacitações organizadas pelos professores. O modelo de formação continuada predominante se deu sob a forma de cursos de formação, ministrados por meio de palestras e seminários. A equipe pedagógica da escola se restringe a realizar o controle do trabalho do professor mediante averiguação dos conteúdos ensinados, conforme o previsto no planejamento. Nas escolas, não há coordenação de um trabalho de discussão e enfrentamento coletivo dos problemas da prática, iluminado pelas reflexões propiciadas nos cursos ou projetos de capacitação. Percebe-se que a motivação para a participação nas formações é algo intrínseco ao professor, apontando que a formação continuada é uma questão muito mais de caráter individual do que da escola. Em síntese, pode-se observar que a escola é a grande ausente no processo intencional de formação dos seus docentes. A análise da questão aponta para a necessidade de se pensar em processos de capacitação coordenados pela escola e na escola, mediante os quais os professores re-inventariam a sua prática diária, trocando vivências com os envolvidos no processo ensino e aprendizagem, participando ativamente, como sujeitos e colaboradores da formação continuada. Para tanto, seria necessário que a formação em serviço fosse articulada pelo projeto pedagógico da escola, com o qual professores, diretores e coordenadores estivessem comprometidos.

**PALAVRAS-CHAVE:** formação de professores; formação continuada; escola como local de formação docente

ANDRADE, Marta Beck. *The continuing formation of teachers in the city of Ponta Porã, and the role of the school* Campo Grande, 2008. 132p. Dissertation (Master Degree) Catholic University Dom Bosco .

### ABSTRACT

The present study is associated with the line of research “Practical Pedagogy and its relations with teachers’ training”, of the Program of Master’s in Education of the Catholic University Dom Bosco and has as objective to identify and to analyze the formats of continuing teacher education in the city of Porã/MS, as far as the analysis of the role of the school responsible for this education with the pedagogical practice of the teachers in the classroom. We initiated the work with a survey among the participants of the Secretariat of Municipal Education, Secretariat of State Education and private schools of the city of Porã/MS on the programs of teachers’ continuing education offered to teachers, from 2001 to 2006, aiming at identifying the frequency, nature and the developed models of these continuing education courses. Concomitantly, six public and two private schools had been chosen, having as criterion, for this study, the participation of the teachers in the analyzed courses. In each school the principal, the pedagogical coordinator and three teachers were interviewed. The interviews intended to verify how the schools, by means of the pedagogical team, had stimulated or indicated the participation of the teachers in the teachers’ education courses, had verified the practical pedagogical applications related to the contents dealt with in the courses and in which ways they had followed and/or evaluated the incorporation of the courses related content in the classroom. It was investigated, also, what motivated the teachers to search for the courses, their expectations regarding the courses and how they describe the relationship of what was done and taught in the courses with their pedagogical practice. The data of interviews showed that the teachers’ continuing education offered to the teachers was done in a diversified manner, however all had been developed by experts external to the school. But only one state school developed, simultaneously, courses organized for the teachers. The predominant model of continuing education materialized as courses, given by means of lectures and seminars. The pedagogical team of the school controls the work of the teacher by checking the taught contents, as foreseen in the planning. In the schools, there is no coordination for discussion and collective solving of the practical problems, that would derive from the reflections propitiated by the teachers’ education courses . It is perceived that the motivation for the teachers’ education participation is something intrinsic to the teacher, reflecting that the continued formation is a question much more of individual action than of the school. In synthesis, it can be observed that the school is the great absentee in the intentional process of formation of its teachers. The analysis of the question points to the necessity of thinking about processes of formation co-ordinated by the school and at the school, by means of which the teachers would reinvent their daily practices, exchanging experiences with the subjects involved in the process teaching/learning, participating actively, as citizens and collaborators of the continued formation. In order for this to occur, it would be necessary for the formation and teachers’ education to be articulated by the pedagogical project of the school, which, teachers, directors and coordinators would be committed to.



**KEY-WORDS:** teachers' education, teachers' continuing education; school as a place for teachers' education.

## LISTA DE TABELAS E QUADROS

Quadro 1 – Categorias e Sub-categorias da pesquisa.....	65
Tabela 1 – Capacitações realizadas pelos professores, no período de 2001 a 2006.....	67
Tabela 2 – Motivação para realizar a capacitação.....	68
Tabela 3 – Seleção dos professores para participar nas capacitações.....	69
Tabela 4 – Oferta da formação.....	70
Tabela 5 – Ideal de formação.....	71
Tabela 6 – Tipos de capacitação.....	72
Tabela 7 – Socialização da formação na escola.....	80
Tabela 8 – Momentos de socialização da formação na escola.....	81
Tabela 9 - Mudança, na prática, a partir da formação.....	82
Tabela 10 –Contribuição da formação continuada para o professor na sua prática diária.....	83
Tabela 11 –Expectativa da Equipe Pedagógica de sua escola em relação à mudança na prática..	84
Tabela 12 –Importância do acompanhamento do trabalho pela Equipe Pedagógica da escola.....	85
Tabela 13 –Importância da participação dos professores da escola nas capacitações.....	90
Tabela 14 –Origem da oferta da capacitação para os professores da escola.....	91
Tabela 15 - Tipos de capacitação oferecida para os professores das escolas.....	92
Tabela 16 - Seleção dos professores das escolas para participar das capacitações.....	94
Tabela 17 - Interesse dos professores das escolas em participar da capacitação.....	94
Tabela 18 –Formação ideal para mudança da prática, segundo as Equipes Pedagógicas das escolas.....	95
Tabela 19 –Expectativas das Equipes Pedagógicas, quanto ao trabalho dos professores que participaram das capacitações.....	100
Tabela 20 - Existência do acompanhamento das Equipes Pedagógicas aos professores que participaram das capacitações.....	101
Tabela 21 –Tipos de acompanhamento para verificar o trabalho dos professores após capacitações.....	102
Tabela 22 –Justificativas para o acompanhamento.....	103
Tabela 23 –Problemas enfrentados para acompanhar o trabalho dos professores.....	104
Tabela 24 -Mudanças observadas pelas Equipes Pedagógicas, na prática dos professores, após participarem das capacitações.....	105

Tabela 25 –Estímulos que levaram os professores às mudanças.....	106
------------------------------------------------------------------	-----

## LISTA DE ANEXOS

Anexo I – Perfil dos participantes da pesquisa – Escolas Municipais 1, 2 e 3.....	121
Anexo II – Perfil dos participantes da pesquisa – Escolas Estaduais 1, 2 e 3.....	122
Anexo III – Perfil dos participantes da pesquisa – Escolas Particulares 1 e 2.....	123
Anexo IV – Programa de Cursos de Capacitação – Rede Municipal.....	124
Anexo V - Programa de Cursos de Capacitação – Rede Estadual .....	128
Anexo VI – Programa de Cursos de Capacitação – Rede Particular.....	130
Anexo VII – Entrevistas com Diretores e Coordenadores.....	133
Anexo VIII –Entrevistas com Professores.....	134

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>CAPÍTULO I - A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE</b> .....	19
1.1 Histórico da Profissão docente.....	23
1.2 A profissão docente nos dias de hoje.....	25
1.3 Diferentes concepções e Modelos de desenvolvimento profissional dos professores.....	31
<b>CAPÍTULO II - A ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE</b> .....	38
<b>CAPÍTULO III - OBJETIVOS DA PESQUISA E TRAJETO METODOLÓGICO</b> .....	53
3.1 - Objetivo Geral.....	53
3.2 - Objetivos Específicos.....	53
3.3 – Metodologia da Pesquisa.....	53
<b>CAPÍTULO IV - A FORMAÇÃO CONTINUADA NO MUNICÍPIO DE PONTA PORÃ/MS: ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA</b> .....	59
4.1 A natureza dos cursos de formação, realizados pelos professores das escolas pesquisadas, no período de 2001 a 2006.....	59
4.1.1 Rede Municipal.....	60
4.1.2 Rede Estadual.....	62
4.1.3 Rede Particular.....	63
4.2 A articulação da escola na formação continuada segundo diretores, coordenadores e professores das escolas pesquisadas.....	64
4.2.1 Participação dos professores na formação continuada.....	66
4.2.2 Contribuições da formação continuada para a profissionalização dos professores.....	80
4.2.3 O que pensam as Equipes Pedagógicas das escolas sobre a formação continuada dos professores.....	89
4.2.4 De que forma as Equipes Pedagógicas das escolas acompanham os professores que participaram da formação.....	99

<b>CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>111</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>117</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>120</b>

## INTRODUÇÃO

Iniciei meu trabalho como docente no final da década de 1980 em uma escola das Irmãs Franciscanas no interior do Rio Grande do Sul, lecionando na 4ª série do antigo 1º grau. A escola era particular e as irmãs e os pais muito exigentes. Meu primeiro emprego. Sabia que tinha que oferecer um trabalho de qualidade para permanecer na escola.

Neste período estava cursando Pedagogia. Procurei apoio para meus planejamentos nos professores da faculdade que frequentava, na ânsia de oferecer um ensino diferenciando e de fortalecer o início de minha carreira. Senti resistência por parte da maioria deles, talvez porque possuíam dificuldades de desenvolver na prática, a teoria que ensinavam, temiam dar “receitas” prontas aos acadêmicos, ou ainda, não queriam influenciar no planejamento das aulas dos novos docentes. Mas não me dei por vencida, queria algo mais para meus alunos. Consegui, com a professora de Didática, incentivo e amparo em meus planejamentos. A partir daí foi mais fácil. Sonhava com uma escola que incentivasse o aluno a participar das atividades, a crescer intelectualmente, desenvolver valores morais, éticos e políticos, enfim, ser um autêntico cidadão.

Na escola na qual iniciei minha carreira docente, citada acima, éramos quatro professoras, ministrando aulas e o mesmo número de salas de aula de 4ª série. Todos os sábados nos reuníamos para planejamentos e reflexões sobre nossas ações, durante a semana. Comecei a trazer nestas reuniões o que a professora de Didática me fornecia de subsídio e suporte para preparar boas aulas. Senti o apoio das colegas e das irmãs. Estava feliz, pois além de conseguir realizar meu sonho como docente, preocupada em oferecer o melhor para os meus alunos, sentia apoio das companheiras e das irmãs, que ofereciam espaço na escola para que pudéssemos trocar idéias e planejar juntas. Como estava em início de carreira, imaginei que seria assim em todas as escolas: os professores estudando e buscando melhorias conjuntas para os problemas da escola.

Na década de 1990, após concluir o curso de Pedagogia, assumi a coordenação pedagógica de uma escola municipal, em outra cidade. Confesso que fiquei bastante decepcionada, pois os professores não se reuniam para repensar o planejamento e refletir sobre suas ações pedagógicas; as reuniões tinham mais caráter informativo sobre os acontecimentos da escola do que qualquer outra coisa. A escola não proporcionava um espaço para reflexão sobre a prática dos professores, transformando o currículo em um espaço fragmentado e individualizado.

Percebi, em minha trajetória profissional, que na maioria das escolas não há preocupação com a profissionalização docente. Os próprios docentes estão chegando às escolas, mal preparados pelos cursos de graduação, tanto na parte teórica, quanto no que se refere aos esquemas básicos a serem aplicados na prática. As escolas, por sua vez estão mergulhadas nas questões administrativas, preocupadas com as atividades rotineiras, como datas comemorativas, execução de projetos externos à escola, conselhos de classe, entrega de boletins, indisciplina, e menos em oferecer momentos de reflexão para que os professores possam pensar sobre a sua prática, sobre o que estão fazendo com seus alunos, que tipo de aulas estão desenvolvendo, que tipo de planejamento está sendo apresentado e o que podem fazer, de maneira conjunta, para melhorar os problemas da própria escola.

A escola, de certa forma, acredita que basta o professor buscar uma qualificação que está preparado para enfrentar os problemas diários das salas de aula e que ao oferecer cursos isolados de formação ou encaminhar seus professores para capacitações, está formando os professores. Realmente, seria imprudente afirmar que escola não forma os docentes, tendo em vista que a ação docente se conforma, no geral, aos parâmetros impostos pela organização escolar. Mas ela os está formando para quê? Para serem “dadores” de aulas ou para fazer os alunos aprenderem? Para apagarem incêndios ou para resolverem os problemas que surgem, auxiliando na formação dos alunos? A escola, acaba não aproveitando o espaço que possui para, a partir de suas dificuldades, crescer e fazer crescer os seus professores.

Então, qual é a função da escola? Qual é o papel do professor? Como refletir sobre o que fazer na escola? Qual é o espaço de formação de professores e que tipo de formação se constitui neste espaço?

Acredito que a escola não é o único, mas é o melhor espaço para a profissionalização docente mediante a formação em serviço. É sobretudo no espaço da escola que alguém se torna professor, pois esse é o local legítimo de aprendizagem da docência. No entanto, essa



aprendizagem não se faz isoladamente. É preciso que os docentes se integrem a um projeto de escola, podendo pensar e refletir sobre as dificuldades do trabalho pedagógico, buscando alternativas conjuntas para resolvê-las, mediante uma formação na qual os professores planejem lado a lado com a equipe pedagógica, discutindo, analisando, enfim construindo a sua profissão.

No entanto, o que se presencia em geral são capacitações oferecidas aos professores, desvinculadas dos projetos pedagógicos, são cursos soltos e isolados que não discutem a realidade do cotidiano das escolas. Ao contrário, colaboram para que o trabalho dos professores seja cada vez mais solitário e individual, sem passar pela necessária reflexão coletiva sobre o que fazer para melhorar os problemas enfrentados pelos docentes no dia a dia das salas de aula.

Dessa forma, iniciei a pesquisa no município de Ponta Porã/MS, motivada pela questão da importância da escola como articuladora da formação dos professores. Sendo assim, o trabalho teve como objetivo identificar e analisar o modelo de formação continuada dos professores das redes municipal, estadual e particular de Ponta Porã/MS, tendo em vista o papel da escola na articulação dessa formação com o trabalho pedagógico dos professores em sala de aula. Para tanto, busquei na literatura, os estudos existentes sobre formação inicial e continuada de professores. Encontrei autores brasileiros e estrangeiros, os quais constituíram referencial para o desenvolvimento da pesquisa. Para o levantamento dos dados foram entrevistados 24 professores, 8 coordenadores e diretores de escolas municipais, estaduais e particulares do município de Ponta Porã/MS com o intuito de analisar a questão levantada.

Para facilitar a leitura e compreensão, o relato desta pesquisa e de seus resultados, será apresentado em cinco capítulos.

No Capítulo I – A importância da formação continuada para a profissionalização docente – estão expostas algumas discussões sobre a importância da formação continuada para a profissionalização docente, a partir de alguns fios teóricos trazidos por autores como Gauthier, Nóvoa, Marcelo Garcia, Pereira, Hypólito e Giroux e, ainda, contribuições que discutem os cursos de formação continuada, como as de Marin, Pereira, Demo, Freire e Contreras.

O Capítulo II apresenta uma argumentação a favor da escola como espaço de formação e constituição da profissionalização docente com a contribuição teórica dos autores Candau, Nóvoa, Canário, Schön, Fullan e Hargreaves, Mizukami e Reali, Martins e Pardal.

No Capítulo III – Trajeto Metodológico – estão descritos os objetivos da pesquisa bem como, a metodologia utilizada para a realização da mesma.

No capítulo IV - A Formação continuada no Município de Ponta Porã/MS – Descrição e análise dos dados da Pesquisa, - são apontados e analisados os dados coletados a partir de duas fontes:

1 – Documentos que registram a formação continuada no município de Ponta Porã/MS nas redes de ensino municipal, estadual e particular, desenvolvidos no período de 2001 a 2006;

2 – Entrevistas com professores, coordenadores e diretores das escolas municipais, particulares e estaduais do município de Ponta Porã/MS, que participaram da formação continuada, no período de 2001 a 2006.

No capítulo V - Considerações finais, são feitos apontamentos sobre a formação em serviço na escola e a necessidade de colocar a escola como eixo da formação docente, tendo em vista que é na escola que o professor poderá refletir sobre o seu fazer pedagógico e buscar novas alternativas para o ensino. A escola, através do Projeto Pedagógico, pode abrir oportunidades para que o professor forme e seja formado constantemente, juntamente com seus pares; possibilita que os professores, a partir de uma reflexão coletiva com os membros da escola, possam buscar soluções conjuntas para os problemas enfrentados pela mesma.

## **CAPÍTULO I**

### **A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE**

Neste primeiro capítulo, apresentamos algumas discussões sobre a importância da formação continuada para a profissionalização docente, bem como as contribuições dos autores que discutem os modelos que têm sido empregados para colocar essa formação em prática.

Para Nóvoa (2003), a profissionalização docente demanda uma série de requisitos: uma sólida formação inicial, que dote os professores de um bom repertório teórico e metodológico; o acompanhamento aos jovens professores, permitindo-lhes um tempo de transição, no aprendizado do “ethos” e das rotinas da profissão e, em caráter decisivo, integração de um grupo docente que, no quadro de projetos da escola promova uma atitude de formação, de reflexão e de inovação. As escolas devem ser organizadas como espaços de aprendizagens cooperativas, onde os professores possam ir formando-se em constante diálogo e reflexão com os colegas. Ninguém é professor sozinho, isolado. A formação exige partilha. A atividade docente necessita de dispositivos de acompanhamento. Acompanhamento este dialógico, com hábitos de discussão e de ponderação na rotina profissional, considerando o contexto no qual os atores estão inseridos e visando a ações/projetos de intervenção no cotidiano com objetivo de melhoria dessa prática.

Para desenvolver maior autonomia, emancipação e liberdade, é necessário que o professor reflita sobre as novas formas e novas competências para ensinar, sobre os novos entendimentos acerca do ensinar e do aprender, bem como aprenda a relacionar a capacitação ao fazer pedagógico. A autonomia assim compreendida confere ao professor segurança e

discernimento para organizar e desenvolver o seu trabalho podendo inovar em sua sala de aula, participar da construção do Projeto Pedagógico da Escola, enfim integrar-se em todas as ações da escola.

Isto deve ocorrer para que possamos compreender e passemos a ensinar a pensar sobre os problemas existentes, diante da pluralidade dos diferentes contextos culturais de uma sociedade que altera profundamente seus processos de socialização e de formação de identidade.

Para tanto, a diversidade dos contextos sociais impele à multiplicidade e ao reconhecimento de um mundo plural que exige do ato de “Educar” novos moldes e técnicas, que se renovam e, constantemente, redirecionam os objetivos da Educação.

Assim, neste contexto de Educação, entendemos a *formação continuada* dos professores como uma necessidade que se impõe a cada dia para que ocorra o desenvolvimento profissional dos professores. Só podemos pensar em mudança da prática docente se reformularmos a atuação junto aos professores e, para tal, a preparação profissional, inicial e continuada, constitui grande estratégia de profissionalização do professor, pois o mesmo poderá, a partir da teoria aprendida, desenvolver competências necessárias para atuar no novo cenário educacional.

Nesta perspectiva, Marcelo Garcia (1999) indica que, por meio do desenvolvimento profissional poderemos ter a integração de quatro áreas da teoria e investigação didática: a escola, o currículo e a inovação, o ensino e os professores. A seguir apresentamos, de acordo com o autor, as relações de cada uma das áreas com o desenvolvimento profissional dentro da própria escola.

a) - Desenvolvimento profissional e desenvolvimento da escola – Partindo do pressuposto que o progresso intelectual do professor não ocorre no vazio, mas inserido num contexto vasto de desenvolvimento organizacional e curricular, acreditamos que este desenvolvimento profissional do docente deve ocorrer dentro da escola, aliado ao progresso da mesma. Infelizmente, constatamos que os cursos de capacitação oferecidos aos professores têm acontecido fora do contexto escolar, sendo pensado por profissionais distintos da escola, sem levar em consideração as reais necessidades da formação dos professores, não contribuindo para o desenvolvimento profissional dos mesmos.

Se entendemos que a escola é a unidade básica para mudar e melhorar o ensino, devemos aproveitar este espaço para o desenvolvimento profissional dos professores, a partir de

suas experiências diárias e com a participação ativa dos professores nas decisões sobre currículo e sobre ações da escola.

O desenvolvimento do profissional é muito mais do que propiciar um serviço a um professor ou a um grupo de professores. Inclui, também, a dinâmica organizacional da escola, como o clima, a estrutura de autoridade, as normas que definem as relações entre o pessoal da escola, a natureza das comunicações numa escola ou num distrito, e os papéis e responsabilidades do pessoal que pertence à organização (FENSTERMACHER E BERLINER, 1985: 283, apud MARCELO GARCIA, 1999, p. 141).

O autor Marcelo Garcia (1999), esclarece que para a escola ser o lugar de mudança e formação, há necessidade da existência de **liderança instrucional** entre os professores, ou seja, alguém dentro da escola deverá incentivar e impulsionar as mudanças e inovações; é necessário também que se instale uma **cultura de colaboração**, baseada em trocas e crescimento conjunto entre todos os membros da escola; por fim, isso só é possível se houver uma **gestão democrática e participativa**, pela qual a escola deve ter autonomia nas decisões sobre o ensino, na escolha dos professores, estimulando-os a inovarem com a realização de projetos significativos em relação às necessidades da escola.

b)- Desenvolvimento profissional e desenvolvimento e inovação curricular.

Segundo o autor, o desenvolvimento profissional e a inovação curricular acontecerão de acordo com as concepções que o professor tiver sobre currículo, avaliação e metodologias de ensino, bem como da autonomia, recebida da instituição, para tomar decisões de natureza curricular. No momento em que o professor participa e elabora a proposta curricular que irá desenvolver, já está passando por um desenvolvimento profissional. Quando ele troca experiências e vivências com seus colegas, em um ambiente propício a esta troca, já está refletindo sobre seu fazer pedagógico.

c) - Desenvolvimento profissional e desenvolvimento de ensino:

Inicialmente, as primeiras contribuições sobre o desenvolvimento profissional e de ensino, foram provenientes das investigações desenvolvidas em torno do paradigma processo-produto.

O ensino era analisado a partir de uma perspectiva comportamental. Pensava-se em desenvolver, no professor, competências que se acreditavam próprias para um ensino eficaz: aulas centradas no professor com controle absoluto sobre os alunos.

Contribuições mais atuais substituem a idéia do ensino como ciência aplicada, pela do ensino como atividade prática e deliberativa, no qual o desenvolvimento profissional é entendido como crescimento individual e coletivo, que parte da vivência de cada docente e do trabalho coletivo da escola, para a reflexão e análise do trabalho desenvolvido na e pela escola. Os professores passam a ser colaboradores e assessores na escola e não, meramente, executores de uma proposta pensada em gabinetes.

Sobre esse aspecto Perrenoud (1993) argumenta que o desenvolvimento profissional deve estar atrelado ao desenvolvimento do ensino no momento em que pensamos a prática dos professores a partir da carreira, das relações de trabalho e de poder nas relações escolares. A escola dá autonomia para os professores desenvolverem o currículo que será aplicado e estes deveriam aproveitar, cumprindo o seu papel de formadores, seguindo e construindo, juntamente com a escola, as regras didáticas, o sistema de avaliação, a carga horária, enfim, todas as atividades de rotina dos professores.

d) – Desenvolvimento profissional e desenvolvimento da profissionalidade dos professores:

Para Marcelo Garcia (1999), esse aspecto “refere-se ao desenvolvimento do próprio professor como pessoa, como profissional, como sujeito que aprende” (p. 145). Para que o professor possa desenvolver-se profissionalmente é necessário que exista melhoria das condições de trabalho, maior autonomia e ascensão individual e coletiva.

Hypólito (1997, p.82) afirma que a busca pela profissionalização, por um lado, tem se confundido com a luta por autonomia pedagógica e docente e, por outro, com tentativas de controle sobre o trabalho docente, quando o Estado elabora currículos, métodos, materiais didáticos e controla o sistema educacional.

Os próprios cursos de formação, também têm sofrido um processo de enfraquecimento e desqualificação, bastante debatido nos últimos anos. A habitual rotina de trabalho do professor desestimula e desqualifica a profissão.

Não são só as formas de controle técnico ideológico, mas também as péssimas condições de trabalho a que professores são submetidos interferem no que se entende por formação e profissionalização. Há aspectos subjetivos e objetivos que constroem e são construídos no processo de trabalho e que determinam muito mais as práticas docentes do que a formação inicial (Hypólito, 1994).

Isto significa que a formação profissional vai além da formação inicial, envolve prerrogativas que garantam melhores condições de trabalho e respeitem as práticas docentes, edificadas ao longo da experiência profissional.

A profissionalização deve ser entendida a partir de uma ótica que respeite a autonomia, resguarde a participação da comunidade e consolide práticas educativas emancipatórias. Neste sentido, profissionalismo tem que significar a melhoria da qualidade social do trabalho e do ensino.

### **1.1 Histórico da Profissão docente.**

Segundo Nóvoa (1997), a profissão docente tem origens religiosas. Os sacerdotes detinham o conhecimento e, por este motivo, eram eles os escolhidos para serem os professores e levarem os ensinamentos aos demais. Desta forma, a Igreja Católica dominou o conhecimento e quem iria transmiti-lo, por longo período.

No século XVIII, na Europa, surgiram as primeiras preocupações com a profissão do professor. Com o surgimento da Escola Normal, tornou-se proibido, para os professores, lecionarem sem licença ou autorização do Estado. Podemos dizer que o surgimento da Escola Normal colaborou para que a profissão fosse valorizada e contribuiu de forma positiva para a profissionalização docente.

De maneira positiva para a profissionalidade docente, ocorreu, no século XIX, em Portugal, mais precisamente entre as décadas de 30 a 40 a intervenção do Estado, ou seja, houve um enquadramento estatal que instituiu os professores como corpo profissional e não com uma concepção corporativa de ofício. O Estado substituiu a Igreja como entidade de tutela do ensino, com interesses políticos para que os professores se profissionalizassem e difundissem, junto aos alunos, o novo papel do Estado na política educacional.

Segundo Nóvoa (1997) os professores, através de um esforço coletivo, tentavam buscar a sua identidade profissional que era influenciada pela questão da ambigüidade do estatuto do professor amplamente discutida. Nessa mesma direção Bello afirma: “os professores não eram burgueses, mas também não eram povo; não deviam ser intelectuais, mas deviam deter conhecimento; não eram notáveis locais, mas tinham influência na comunidade; não exerciam o seu trabalho com independência, mas era útil que desfrutassem de certa autonomia” (2000 p. 47).

Segundo Ferreira (1998), em 1931, foi criado no Brasil o primeiro sindicato da categoria. Em 1933 instituiu-se o Dia do Professor e em 1940 o Estado obrigou todos os estabelecimentos de ensino a assinarem as carteiras profissionais dos professores e a anotarem nela o seu registro profissional. A partir daí, a atividade foi regulamentada no Ministério do Trabalho.

Todos esses avanços, que pretendiam contribuir para a profissionalização docente, não conseguiram, no entanto, fazer com que a profissão de professor emergisse e se consolidasse como algo que pudesse ser apoiado e valorizado pelas políticas públicas. A partir da década de 60, do século passado, a profissão de professor começou o seu declínio e o motivo é apontado por Ferreira (1998, apud Bello 2000, p.51)

(...) o processo de profanação do magistério como uma das possibilidades de compreensão da desvalorização da profissão, se dá quando o professor começou a renunciar ao sacrifício e, conseqüentemente, ao caráter sagrado da profissão. Ao rejeitar o sacrifício, o professor tornou-se pessoa comum, mortal, profana, e ao ser representado como profano, o espaço do magistério, simbolicamente, também deixou de ser considerado um espaço sagrado, ocupando o mesmo lugar das demais profissões. O professor já não se distingue mais dos demais profissionais.

Ainda segundo Ferreira (Ibidem), a escola e o professor passam, hoje, a ser mercadorias, postas na bolsa de valores, em que vencerão os mais preparados, sempre vistos individualmente. Não há um incentivo para a formação continuada coletiva onde deveriam interagir subjetividade, cultura e conhecimento. Desta forma deixam de ser sujeitos dos seus próprios processos educativos, para se tornarem objetos das exigências da sociedade de produção.

De acordo com Cunha,

(...) o professor é, hoje, posto em xeque, por sua condição de fragilidade em trabalhar com os desafios da época. De um lado as novas tecnologias e do outro a transferência de funções da família para a escola e, como se não bastasse, a lógica capitalista impõe que a escola prepare para o trabalho, ou seja, os



conhecimentos científicos devem tornar-se aplicáveis às necessidades do mercado e, ainda, incorporou-se à escola a lógica da empresa, tanto na organização do trabalho escolar como na estrutura avaliativa do aproveitamento dos alunos (1998, p.127).

## 1.2 A profissão docente nos dias de hoje.

A sociedade contemporânea vive em um mundo globalizado, com interesses políticos, via de regra, subordinados aos interesses mercadológicos. O resultado é o enfraquecimento da cidadania e da participação, fortalecendo o individualismo e o descompromisso social. Este mundo complexo e de profundas transformações, torna cada vez mais trabalhosas as práticas educativas.

Em uma sociedade competitiva e em constante mudança, o professor enfrenta um cenário desafiador, pois além de conhecedor específico da disciplina que ministra, precisa ter um conhecimento deste mundo global que o desafia a mudanças na forma de pensar e atuar.

Diante deste cenário nos perguntamos: Qual é mesmo o papel do profissional da educação? O que precisamente sabe o professor, que tipo de saber carrega? São, os professores, apenas canais de transmissão de saberes produzidos por outros grupos ou, produzem eles, no quadro de sua profissão, um ou mais saberes? Qual o novo perfil deste profissional e como deve desenvolver sua prática pedagógica para articular os novos saberes necessários à docência? Qual o conjunto dos conhecimentos, competências e habilidades que serve de alicerce à prática concreta do magistério a ser incorporado aos programas de formação de professores? Enfim, o que é preciso saber para ensinar?

Se existe um repertório de conhecimentos próprios ao ensino, que repertório é esse? De onde vem e como é construído? Quais são os seus limites e quais as implicações inerentes à sua utilização?

Embora seja impossível dar uma resposta definitiva a estas perguntas, Gauthier pondera:

(...) é contudo essencial elaborar uma posição que promova o avanço da reflexão a respeito de um repertório de conhecimentos do ensino. No contexto atual, esse trabalho surge como uma necessidade, pois constitui uma condição fundamental para a profissionalização do ensino...(1998, p.19).

Para o autor, é preciso contornar dois obstáculos fundamentais que sempre se interpuseram à pedagogia: primeiro, o da própria atividade docente, por ser uma atividade

exercida sem revelar os saberes que lhe são inerentes; segundo o das ciências da educação, por produzirem saberes que não levam em conta as condições concretas de exercício do magistério.

Considerando o primeiro obstáculo, segundo o autor, temos um ofício sem saberes, ou seja, mesmo que o ensino já venha sendo desenvolvido há séculos, não podemos definir quais os saberes envolvidos nesse ofício. “Nesse sentido, é importante retomar certas idéias preconcebidas que apontam para o enorme erro de manter o ensino numa espécie de cegueira conceitual” (Gauthier, 1998, p. 20), são elas: não basta o professor conhecer o conteúdo que ministra, o docente também precisa planejar, organizar, avaliar a aula e os alunos; não basta ter talento, o trabalho e a reflexão que o acompanham constituem um suporte essencial para o exercício do magistério; não basta ter bom senso e seguir as intuições, as turmas são heterogêneas, as dificuldades individuais, há de se ter desenvoltura e criatividade para a prática docente; não basta ter experiência e cultura, o docente precisa ser alimentado, orientado por um conhecimento mais formal que pode servir de apoio para interpretar os acontecimentos presentes e inventar soluções novas; não basta ser crítico, é preciso ter ética. A ética diz respeito às relações humanas.

Nessa mesma direção, Freire (2004) chama atenção para o fato de que “ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação”. Desta forma o docente não pode adquirir tudo por experiência, deve possuir também um *corpus* de conhecimento que o ajudará a “ler” a realidade e a enfrentá-la.

Como segundo obstáculo, Gauthier menciona o das ciências da educação, por produzirem saberes que não levam em conta as condições concretas de exercício do magistério.

Assim como as idéias preconcebidas de um ofício sem saberes, denunciadas anteriormente, bloqueavam a constituição de um saber pedagógico, do mesmo modo essa versão universitária científica e reducionista dos saberes negava a complexidade real do ensino e impedia o surgimento de um saber profissional. É como se, fugindo de um mal para cair num outro, tivéssemos passado de um ofício sem saberes a saberes sem um ofício capaz de colocá-los em prática, saberes esses que podem ser pertinentes em si mesmos, mas que nunca são reexaminados à luz do contexto real e complexo da sala de aula. É como se o saber científico sobre o ensino tivesse sido amputado de seu objeto real: um professor, numa sala de aula, diante de um grupo de alunos que ele deve instruir e educar de acordo com determinados valores ( 1998, p.27).

E conclui “o desafio da profissionalização com o qual, daqui para a frente, temos de nos defrontar no campo do ensino, obriga-nos a evitar esses dois erros: o dom de um ofício sem saberes e o de saberes sem ofício.” ( , p.27) É importante que o professor, ao promover o ensino,

tenha um reservatório de vários saberes, podendo abastecer-se deles no contato com os alunos e utilizá-los nas diferentes situações do dia-a-dia.

Examinaremos a seguir, os reservatórios de saberes, ou seja, os saberes necessários ao ensino, apresentados por Gauthier (1998), a fim de perceber melhor em que sentido e de que maneira o professor mobiliza tais saberes:

§ O saber disciplinar é o saber específico da disciplina, extraído e oferecido aos professores por pesquisadores e cientistas. Além de o professor utilizar-se desse material, deve entender o significado, a história, a ordem de surgimento de determinados conceitos de sua disciplina.

Os saberes disciplinares correspondem às diversas áreas do conhecimento, correspondem aos saberes que se encontram à disposição de nossa sociedade tais como se acham hoje integrados à universidade sob a forma de disciplinas, no âmbito de faculdades e cursos distintos (TARDIF, LESSARD E LAHAYE, 1991, p.59 apud GAUTHIER, 1998, p.29).

§ O saber curricular diz respeito aos programas de ensino que deverão ser cumpridos ao longo do ano letivo. Cabe ao professor analisar, ponderar, avaliar o que será relevante para a aprendizagem da série e estudos posteriores.

§ O saber das ciências da educação é aquele conhecimento que o profissional da educação possui, de assuntos relacionados com a escola, os quais dificilmente outros profissionais possuem.

§ O saber da tradição pedagógica é aquele constituído historicamente. Representa tudo aquilo que se acumulou, a partir do século XVII quando o mestre deixou de dar aulas individualmente, passando a trabalhar com o coletivo, ou seja, ensinando simultaneamente a vários alunos.

§ O saber experiencial vem através da própria experiência, da vivência de um momento particular, momento esse diferente de tudo o que se encontra habitualmente, sendo registrado como tal em nosso repertório de saberes. Essa experiência torna-se então “a regra” e, ao ser repetida, assume muitas vezes a forma de uma atividade de rotina. Este saber possibilita realizar julgamentos privados, elaborando ao longo do tempo uma espécie de jurisprudência composta de truques, estratégias e de maneiras de fazer que, apesar de testadas, permanecem implícitas.

§ O saber da ação pedagógica é o saber experimental dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado através das pesquisas realizadas em sala de aula. Para Gauthier,

Os saberes da ação pedagógica legitimados pelas pesquisas são atualmente o tipo de saber menos desenvolvido no reservatório de saberes do professor, e também, paradoxalmente, o mais necessário à profissionalização do ensino. Não poderá haver profissionalização do ensino enquanto esse tipo de saber não for mais explicitado, visto que os saberes da ação pedagógica constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor (1998, p. 34).

De fato, na ausência de um saber da ação pedagógica válido, o professor para fundamentar seus gestos, continuará recorrendo à experiência, à tradição, ao bom senso, em suma, continuará usando saberes que não somente podem comportar limitações importantes, mas também não o distinguem em nada, ou em quase nada, do cidadão comum (1998, p.34).

Para a valorização do trabalho do professor é necessário utilizar os saberes legitimados pela pesquisa, os quais, têm sido os menos utilizados no exercício profissional e são os mais importantes para a profissionalização do ensino. Os experimentos, feitos pelos docentes em sala de aula, não se tornam públicos e não legitimam o trabalho do professor e este anonimato pedagógico (ação individual e solitária) não contribui para a profissionalização docente.

Ora, para profissionalizar o ensino é essencial identificar saberes da ação pedagógica válidos e levar os outros atores sociais a aceitar a pertinência desses saberes. A profissionalização do ensino tem, desse modo, não somente uma dimensão epistemológica, no que diz respeito à natureza dos saberes envolvidos, mas também uma dimensão política, no que se refere ao êxito de um grupo social em fazer com que a população aceite a exclusividade dos saberes e das práticas que ele detém (GAUTHIER, 1998, p.34).

Esse problema poderia ser resolvido, segundo o autor

(...) pondo-se em evidência um saber da ação pedagógica legitimado pela pesquisa, pela própria atividade dos professores e integrado na formação docente. Desse modo, a formação inicial, recebida na universidade, refletiria melhor a prática no meio escolar, e o saber do próprio professor, difundido no seio da própria Universidade, acharia aí um reconhecimento de sua pertinência (1998, p.35).

O desenvolvimento dos saberes apontados pelo autor () levanta uma série de questões para os processos de formação docente.

É esperado que os cursos de formação inicial desenvolvam em seus alunos - futuros professores - a capacidade de relacionar a teoria com a prática. Para tanto é indispensável que na sua formação inicial os conhecimentos especializados que estão constituídos, sejam contextualizados de tal modo a promover uma permanente construção de significados desses conhecimentos com referência à sua aplicação, sua pertinência em situações reais, sua relevância para a vida pessoal e social, sua validade para análise e compreensão de fatos da vida real. As pesquisas de Marcelo Garcia(1999), Pereira(1999), Nóvoa (1997), Gauthier (1998) têm demonstrado, no entanto, que os cursos de formação inicial estão oferecendo um currículo formal e propiciando atividades de estágios que não condizem com a prática desenvolvida nas escolas.

Por outro lado, a formação continuada também precisa ser pensada, visando à profissionalização e, portanto, à construção dos saberes.

Segundo Howey (1985, apud Marcelo Garcia, 1999, p.138), o desenvolvimento profissional dos professores, envolve diferentes aspectos que poderão ser trabalhados durante a formação continuada dentro da escola. É necessário, em primeiro lugar, o **desenvolvimento pedagógico** (que o professor busque aperfeiçoamento em determinadas áreas do currículo ou em competências instrucionais ou de gestão de classe). Em segundo, **conhecimento e compreensão de si mesmo** (que o professor tenha uma imagem equilibrada e de auto-realização de si próprio). Em terceiro, **desenvolvimento cognitivo** (aquisição de conhecimentos e a busca pela qualificação). A quarta dimensão é o **desenvolvimento teórico** (reflexão do professor sobre a sua prática docente). Por fim, o **desenvolvimento profissional**, através da investigação e o **desenvolvimento da carreira**, mediante a adoção de novos papéis docentes.

As dimensões do desenvolvimento profissional docente, apresentadas por Howey(1985) podem ser trabalhadas, de forma teórico-prática já na formação inicial dos professores, porém é durante a vida profissional que o docente conseguirá colocá-las em prática plenamente, porque estarão atuando e poderão refletir sobre sua ação pedagógica. Vemos, desta forma, a necessidade de formação continuada dentro da própria escola, quando o professor poderá, a partir dos desafios surgidos da sua atuação, trocar experiências e discutir com seus pares, aprendendo coletivamente a ser professor.

No entanto, não é isso que acontece. De acordo com Giroux (1997, p.157), as reformas educacionais mostram pouca confiança na capacidade dos professores da escola pública, quanto a oferecerem uma liderança intelectual e moral para a juventude. Quando os professores de

fato entram no debate é para serem objeto de reformas educacionais, reduzidos ao status de técnicos de alto nível, cumpridores de ditames e objetivos decididos por especialistas, um tanto afastados da realidade cotidiana em sala de aula.

Além destes, muitos outros problemas e desafios são enfrentados pelos docentes. Marcelo Garcia (1995) indica que é possível distinguir, atualmente, algumas constantes na profissão docente, a saber:

- “burocratização do trabalho”: as decisões mais importantes da ação educativa estão a cargo de especialistas e do poder central;

- “intensificação/proletarização”: aumento da carga de trabalho dos professores;

- “colonização e controle”: por ter pouco tempo para preparar materiais o professor lança mão de textos prontos com conseqüente perda de autonomia;

- “feminização”: presença feminina;

- “isolamento/individualismo”: tarefa solitária;

- “carreira plana”: só premiada por incentivos extrínsecos e, em geral, de forma individual – cursos feitos, etapas de escolarização vencidas, trabalhos publicados...; e por último,

- “riscos psicológicos”: o estresse ou mal-estar docente, que tem sido tema de muitas investigações atuais. Esse mal-estar poderia ser caracterizado como uma sensação de frustração psicológica ou física, decorrente das condições de trabalho precárias, da falta de valorização social e da crise de identidade profissional. Essas condições podem ser entendidas como extrínsecas e se somam às de natureza intrínseca como a ansiedade, a insegurança e a instabilidade, vividas pelo professor num contexto que, cada vez mais, faz-lhe exigências e lhe impõe uma sobrecarga de trabalho.

Para Giroux (1997, p.158), a burocratização do trabalho docente e intensificação/proletarização são os principais problemas da profissão docente. Em outras palavras, os professores, para melhoria da qualidade da educação, necessitam desenvolver e implementar, criticamente currículos com objetivos pedagógicos específicos, bem como transformarem-se em intelectuais que combinem reflexão e prática acadêmica a serviço da educação dos estudantes, para que estes sejam cidadãos reflexivos e ativos.

Para que ocorra a reflexão da prática docente, dando mais autonomia aos professores, Nóvoa (2003, p.26) aponta três aspectos fundamentais. São eles:

a) uma nova organização do trabalho - a necessidade de adotarmos formas inovadoras de trabalho, desenvolvendo práticas pedagógicas diferenciadas, redefinindo os espaços e tempos letivos, reconstruindo o currículo;

b) uma nova relação com o “lugar da escola” – considerando-o como uma “peça” do espaço cultural, habitado por saberes e instituições, que devem tomar parte ativa no esforço de educar e de formar, uma nova concepção de conhecimento;

c) a urgência de romper com concepções excessivamente “clássicas” do conhecimento, abrindo o currículo à contemporaneidade e, favorecendo a reflexão crítica sobre o próprio saber.

### **1.3 Diferentes concepções e Modelos de desenvolvimento profissional dos professores.**

A formação continuada tem assumido terminologias como: treinamento, reciclagem, preparação, especialização, qualificação, capacitação; desenvolvendo-se mediante encontros, seminários, congressos, oficinas, cursos de maior ou menor duração.

Marin (1995) ressalta a necessidade de uma análise criteriosa e permanente de termos como reciclagem, treinamento, capacitação, aperfeiçoamento, apontando a inadequação dessa terminologia, uma vez que o tema reciclagem implica um sentido descartável atribuído à atualização de conhecimentos; o termo treinamento está voltado para o sentido de modelagem de comportamento, inconciliável com a atividade educacional; o aperfeiçoamento pode significar tornar capaz, compatível com a educação continuada, uma vez que rompe com a idéia de magistério como vocação nata, mas é incompatível com o significado de habilitar, persuadir, ou convencer, também implícito no termo; educação permanente e formação continuada são vistos como integrando um conjunto de ações, que apresenta, como característica, a valorização dos saberes docentes e a proposição de dinâmicas institucionais.

Ainda, de acordo com a autora (Ibidem),

O termo capacitação, largamente utilizado no ideário da formação docente, embora compreenda uma sugestão de tornar capaz e habilitar, pressupõe, também que capacitar professores seria impor aos mesmos determinadas atividades, idéias e processos como verdades acabadas e inquestionáveis.

Marin (1995) enfatiza, ainda, os avanços originados da concepção de educação continuada, apontando a escola como base desse processo e, considerando os saberes profissionais docentes como prática social mobilizadora.

Para essa autora, a formação continuada deveria compreender a educação durante o curso de formação e a educação em serviço, considerando esta como concernente às atividades planejadas e estruturadas, visando ao crescimento pessoal e coletivo do professor, visto como agente de sua formação e da melhoria educacional. Nesse sentido, critica os cursos ofertados esporadicamente porque espelham uma visão limitada, centrada mais no produto que no processo de formação continuada.

É importante que se entenda a formação continuada como um processo cujo eixo é a própria escola. Esse processo, com base no ciclo ação-reflexão-ação, deverá estar articulado com o projeto da escola, a valorização da experiência profissional dos professores, as potencialidades da comunidade escolar, bem como as suas especificidades e as do trabalho desenvolvido e, finalmente, as formas de trabalho coletivo e ação autônoma das escolas; de forma que os professores possam ter espaço nas escolas para refletir sobre a sua prática e poder transformar os currículos que possam vir a contemplar as necessidades da escola.

Nesta perspectiva, Marcelo Garcia (1995) afirma a necessidade de se dar maior atenção ao desenvolvimento profissional autônomo dos professores, que é aquele conhecimento buscado pelo docente por achar que suas competências não estão satisfazendo às exigências impostas pela realidade. O professor somente irá buscar a mudança quando perceber, de forma intrínseca, alguma necessidade. Cada profissional irá buscar modelos de formação que venham ao encontro de suas necessidades profissionais, ligadas aos papéis que desempenha na carreira do magistério (sujeito que aprende, que ensina, que se inter-relaciona); às responsabilidades docentes dos professores (avaliações, planejamentos, estratégias de ensino); e à participação em programas de formação e às experiências de formação já realizadas.

Contreras (2002) reforça esta idéia explicando que: "...o trabalho docente sofreu uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores à perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, à perda da autonomia" (p.33). Segundo o autor, a falta de autonomia do professor conduz à proletarização, ou seja, os professores, executando tarefas educacionais pensadas por outros, fazem de sua prática pedagógica um



trabalho rotineiro, com acúmulo de atividades, impeditivas do exercício da reflexão e isto reflete na maneira como desenvolve suas aulas.

Por sua vez, Demo (2002) considera que é essencial a recriação da própria profissão e da educação como processo emancipatório. Além do aperfeiçoamento da prática docente, enfatiza que a formação continuada deve incentivar a apropriação dos saberes pelos professores, propiciando uma autonomia profissional, levando em consideração o contexto da instituição escolar e a organização profissional.

Acreditamos que a formação continuada de professores deve ser feita no próprio ambiente de trabalho, aliada ao projeto pedagógico da escola e, vivenciada pelos docentes, a fim de favorecer as discussões sobre as dificuldades enfrentadas pela escola, buscando soluções conjuntas para melhorar a prática pedagógica. É pelo e no trabalho, por meio da reflexão conjunta que os problemas da escola virão à tona e poderão ser repensados.

Nesse sentido, o pensamento de Freire pode sintetizar o que quisemos mostrar até aqui: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (2004, p.19).

A partir das discussões anteriores sobre desenvolvimento profissional, percebemos que diversas ações podem e devem ser implementadas para que a atividade docente seja exercida com mais qualidade e competência.

Diversos modelos de desenvolvimento profissional de professores são implantados nas redes escolares do ensino público e particular do Brasil, porém não está claro se estes modelos de desenvolvimento estão vindo ao encontro das necessidades dos professores e das escolas brasileiras. Para Marcelo Garcia (1999) a classificação mais simples de desenvolvimento profissional assume basicamente a existência de dois tipos de atividades: formação planejada e aplicada por especialistas e formação planejada e desenvolvida pelos próprios professores.

No primeiro tipo, o desenvolvimento profissional se dá com base em atividades planejadas e aplicadas por especialistas, ou seja, o professor adquire conhecimentos e competências com o ensinamento de outrem; neste caso, a formação continuada seria organizada e aplicada por especialistas de fora da escola, sem conhecer a realidade e o contexto onde estão inseridos os professores.

Um outro tipo de atividade é aquela associada a um modelo de desenvolvimento profissional com formação continuada planejada e desenvolvida pelos próprios docentes,

mediante intercâmbio de classe, rotação no trabalho, grupos de estudo, criação de equipes, assessoria e avaliação entre os próprios professores, aprendizagem pela ação e com apoio mútuo. A aprendizagem, individual e coletiva, seria a estratégia mais relevante para o desenvolvimento profissional.

Os critérios, utilizados por Marcelo Garcia (1999) para classificar as atividades de desenvolvimento profissional, indicam o papel que o professor desempenha, se o mesmo participa ou não do processo de decisão sobre as atividades de formação e se as estratégias utilizadas são organizadas e aplicadas pelos próprios professores, aproveitando as vivências profissionais dos mesmos ou por especialistas desvinculados da escola.

O autor () aponta, baseado nos estudos de Sparks e Loucks- Horsley (1990), cinco Modelos de Desenvolvimento Profissional:

- **Autônomo** – É a modalidade, pela qual os professores buscam a formação por si mesmos, com o intuito de desenvolverem competências e habilidades que consideram necessárias para o desenvolvimento profissional e pessoal. Geralmente, estes professores, não estão satisfeitos com as ofertas de formação atuais, ou por não estarem correspondendo aos seus interesses ou por não existirem ofertas de formação pela sua rede de ensino. Esta modalidade apresenta aspectos positivos e negativos. Entre os positivos estão os professores que sabem conciliar seus horários de formação, que possuem interesse em melhorar seu trabalho profissional por meio de fundamentação teórica mais aprofundada. Como aspecto negativo, a falta de hábitos de reflexão e estudo dos professores, pode impedir o aprofundamento de determinados temas básicos, importantes para o entendimento de outros temas mais complexos.

- **Baseado na reflexão, no apoio mútuo e na supervisão** – Esta modalidade de desenvolvimento profissional consiste em desenvolver nos professores, competências metacognitivas que lhes permitam conhecer, analisar, avaliar, questionar, enfim, refletir sobre sua própria prática docente, adquirindo maior autoconsciência pessoal e profissional. As estratégias desenvolvidas para esta modalidade se baseiam em: análise de situações vivenciadas pelos professores; apoio pessoal e assistência técnica aos professores no seu local de trabalho e de supervisão clínica com observação direta em sala de aula com o objetivo de provocar uma mudança racional do ensino, ajudando os professores supervisionados a serem mais analíticos em relação à sua própria prática docente. Esta modalidade apresenta como vantagens a capacidade de gerar reflexão e trabalho colaborativo entre os professores, baixo custo, e a possibilidade de ser

realizada na própria escola, analisando e buscando resolver os problemas da mesma. Como desvantagens, o trabalho isolado do professor, devido à divisão dos horários na escola, não possibilitando que um professor analise o trabalho do outro e o receio que os docentes possuem em abrir sua sala de aula para observação e análise dos colegas.

o **Mediante o desenvolvimento curricular e organizacional** – No início do capítulo I fizemos referência a esta modalidade de desenvolvimento profissional e a consideramos muito importante, pois nela o professor participa, ativamente, da escolha do currículo e das atividades que serão desenvolvidas na escola. Quando a escola dá autonomia para que o professor organize o currículo que será adotado, oportuniza ao mesmo aspectos importantes de desenvolvimento profissional pois, o mesmo terá que diagnosticar as dificuldades, estabelecer as metas, o caminho a percorrer, a aplicação, a institucionalização e os resultados. Tudo isso servirá para que ele avalie e re-avalie seu trabalho juntamente com os colegas. Esta modalidade de formação tem como objetivo principal o desenvolvimento curricular centrado na escola. Além de organizarem o currículo da escola, os professores serão formandos e formadores na formação continuada. Esta modalidade de formação entende que a escola deve ser o lugar onde surge e onde se pode resolver a maior parte dos problemas de ensino; desta forma, deve haver maior implicação dos professores em diagnosticá-los e resolvê-los. Há necessidade de liderança por parte do diretor e dos professores da escola, bem como, clima organizacional, estabelecido pelos membros da escola, interesse dos professores em desenvolver-se, profissionalmente, através da evolução reflexiva e da participação intensiva nos momentos de formação.

Os benefícios neste caso estão claros, pois os professores irão detectar e resolver os problemas da escola, evoluindo e desenvolvendo-se, à medida que os mesmos são solucionados ou atenuados. Como riscos, entendemos a dificuldade dos professores em desenvolverem autonomia, capacidade de improviso, entusiasmo, compromisso e flexibilidade com os aspectos organizacionais.

o **Mediante cursos de formação** - De acordo com Marcelo Garcia (1999), os modelos de desenvolvimento profissional através de cursos de formação, são considerados os de maior tradição e reconhecimento. Estes cursos possuem características muito bem definidas, como por exemplo: o palestrante que define o conteúdo e o plano de atividades e, geralmente, é um perito no assunto. Normalmente, estes cursos têm por objetivo a aquisição de conhecimentos e competências e como pressupostos que atuarão como auxiliar dos professores a adquirirem novas

condutas e técnicas didáticas. De acordo com Bell (1991, apud Marcelo Garcia, 1999), esta modalidade de formação apresenta:

- Vantagens: os professores podem aumentar seus conhecimentos, melhorar a competências, refletir sobre a prática e permitem posteriores qualificações;
- inconvenientes: podem ser muito teóricos, as opções são determinadas pelos organizadores, pode não refletir as necessidades da escola, pode não ter aplicações práticas na classe, ignora o saber-fazer do professor, pode ter um custo elevado e exigir um compromisso a longo prazo.
- pressupostos: um professor pode influenciar a escola no global ou um grupo, o professor pode transferir a teoria para prática e pode ser abordada uma ampla variedade de necessidades no mesmo curso (1999, p. 178)

O autor (Ibidem) argumenta que as críticas dispensadas a este tipo de formação, geralmente, acontecem devido aos cursos serem excessivamente teóricos, com atividades individuais, sem considerar a realidade e a vivência do professor. Desta forma, estes cursos têm poucas possibilidades de terem impacto na escola.

o **Mediante investigação** – Nesta modalidade de formação, “o professor é concebido como uma pessoa capaz de refletir sobre a sua própria atividade docente, que pode identificar e diagnosticar problemas da sua própria prática” (p.183). Desta forma, o professor poderá desenvolver a reflexão na ação. Quando o professor é investigador e sua investigação está centrada na ação ele problematiza os acontecimentos ou dificuldades da própria prática ou da prática de um grupo de professores, buscando soluções. Nesta modalidade de desenvolvimento profissional há necessidade de trabalho colaborativo, participativo, entre os professores e investigadores para desenvolverem um projeto comum. Nem sempre isto é fácil ou acontece nas escolas, pois, como já foi dito anteriormente, os professores têm receio de abrir as portas de suas salas de aula aos colegas, permanecendo em um trabalho solitário, impedindo a ação-investigativa e reflexiva.

Mediante os estudos sobre a profissionalização de professores e os Modelos de Desenvolvimento Profissional apresentados neste capítulo, podemos concluir que o melhor espaço para o professor desenvolver-se profissionalmente é a escola, pois é nela que o professor estará atuando; portanto, poderá refletir sua ação, reaprendendo com suas dificuldades e reinventando um novo caminho.

A escola, local de trabalho do professor, é o lugar mais adequado para lhe proporcionar aprendizagem, é o melhor espaço para o desenvolvimento profissional dos mesmos,

o melhor espaço para a formação continuada, pensada e planejada pelo conjunto de docentes da escola.

Cada grupo de professores evolui de acordo com o ambiente em que vive e com as oportunidades de crescimento pessoal e grupal que são oferecidas a ele. Cabe à escola analisar seu grupo de docentes e, a partir do diagnóstico e da ação conjunta com os mesmos, decidir de que forma será desenvolvida a profissionalização. O importante é ter claro que o ambiente de formação deve ser aquele onde o professor cria, experimenta e reinventa os seus processos de aprendizagem, ou seja, a própria escola. Neste sentido, não se trata de partir das necessidades dos professores diagnosticadas previamente, mas ir construindo em conjunto, ao mesmo tempo, o diagnóstico da realidade e as formas de fazer frente a ela.

É a escola que consegue perceber, ao longo do ano letivo, as necessidades individuais e grupais de seus professores e é a escola que deve pensar, juntamente com os docentes, quais as melhores estratégias de formação para sanar ou amenizar as dificuldades.

É por meio da reflexão constante, ocorrida na escola entre professores e equipe pedagógica que se poderá melhorar e qualificar as escolas brasileiras. O professor precisa sentir-se sujeito de sua própria formação para se sentir estimulado a participar e mudar a ação pedagógica.

## **CAPÍTULO II**

### **A ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE.**

Neste capítulo analisaremos a problemática da formação continuada de professores, defendendo a idéia de que o desenvolvimento profissional se constitui e consolida, mediante a formação continuada no espaço da escola. Para tanto faremos referência à necessidade da formação continuada, incorporada ao trabalho desenvolvido na escola, focando algumas questões que dizem respeito a esta idéia, tomando por base alguns autores que a sustentam.

Para Martins e Pardal (2005), a formação contínua tem sido considerada uma das alternativas para fazer frente aos problemas mais complexos da sociedade atual. Políticos, empreendedores, trabalhadores e professores, todos estes grupos buscam por formação contínua a fim de melhorarem como profissionais, considerando que a formação é a mola mestra para impulsionar as mudanças e as inovações que devem acontecer na sociedade contemporânea.

Os referidos autores apontam que esse fato nos remete para uma “...ideologia de formação que pretende associar qualidade e realização individual e profissional à produtividade e desenvolvimento” (p.103). Tal fato não tem sido diferente para a classe dos professores.

Os estudos sobre formação continuada têm avançado muito nos últimos 30 anos, de acordo com Freire (2004), Cunha (1998), Nóvoa (1997) e Schön (1997) e qualquer mudança que se queira implantar, tem que levar em conta que o principal agente para que ela aconteça é o professor em exercício. Embora tenha havido um avanço no que diz respeito à necessidade da formação docente continuada, os cursos oferecidos ainda estão fora da realidade e do contexto das escolas. Nem sempre, os interesses dos órgãos centrais de educação, quando oferecem

capacitações, são os mesmos que os das escolas e dos professores. Os cursos, no geral, são esporádicos e não refletem as necessidades e dificuldades das instituições escolares; quando o fazem é de maneira generalizada, envolvendo o conjunto das escolas, sem considerar suas particularidades.

Estrela (2006), analisando a formação continuada e as razões da sua ineficácia, afirma que “...no cerne da questão está o desfaçamento entre os discursos teórico e jurídico da formação e a cultura profissional dos docentes” (p.54). As políticas educacionais, quando organizam as reformas jurídicas para os modelos teóricos de formação de professores, não consideram o contexto em que o professor está inserido e tampouco sua cultura profissional. “O que explica a fraca receptividade das ações de formação orientadas para a resolução de problemas da escola...” Estrela (2006, p.54).

No geral, os processos de capacitação docente estão atrelados a projetos de reformas educacionais, que sofrem pressões de cima para baixo para serem implantadas, interferindo, desta forma, no fazer pedagógico do professor. Fullan e Hargreaves (2000) apontam os principais problemas da prática docente decorrentes destas reformas:

a) O problema da sobrecarga de trabalho – a função de ensinar ampliou seus significados e as obrigações dos professores ficaram maiores e mais complexas, ou seja, a inclusão, a complexidade dos programas, o trabalho social, a necessidade de aconselhamento, assessoramento e acompanhamento aos alunos e até às famílias. Todos estes fatores concorrem para a sobrecarga do trabalho do professor. Apontam ainda:

À medida que os professores enfrentam as expectativas crescentes e cada vez mais amplas no trabalho e a cada vez mais sobrecarga de inovações e de reformas, é importante que eles trabalhem e planejem mais com os colegas, compartilhando e desenvolvendo em conjunto suas especializações e seus conhecimentos, ao invés de tentar enfrentar as exigências sozinhos (2000, p.19).

b) O problema do isolamento - os professores acabam se isolando em sua sala de aula, fazendo de sua profissão uma tarefa solitária sem a troca com os colegas porque, de certa forma, têm receio de expor para debate ou análise o seu trabalho como docente;

c) O problema do pensamento de grupo – A partir da década de 90, no Brasil, há muitas evidências apontando que a união em colegiados e a colaboração entre professores, são indispensáveis para o aperfeiçoamento permanente. Há, porém, necessidade de um crescimento

individual para que o profissional da educação se fortaleça e possa contribuir com o crescimento do grupo.

d) O problema da competência não utilizada – quando o professor inova o seu trabalho e não é valorizado ou quando erra e não é corrigido. Esse problema revela a necessidade da troca com os colegas em um ambiente mais cooperativo. De acordo com Fullan e Hargreaves,

(...) é importante que seja utilizada nossa competência existente e que aprendamos uns com os outros de maneira mais eficiente. A mensagem é a de lutar pelo acesso às idéias uns dos outros, acreditar que as pessoas passarão por um processo de aperfeiçoamento mediante tais condições e não tolerar aqueles poucos que, em última análise, irão fracassar sem reagir (2000, p.26).

e) O problema da limitação do papel do professor – o professor está limitado à sua sala de aula, muitas vezes, durante vários anos, em uma mesma classe. Não há estímulo externo, falta motivação e eficiência. Acaba não pensando na melhoria da escola e não se qualifica. Há necessidade de se estabelecerem novas formas de liderança aos professores e, estas, incluem programas que apoiem e ampliem o comportamento inovador dos novos professores; papéis de mentor para professores com mais experiência e necessidade de aperfeiçoamento contínuo.

f) O problema da reforma fracassada – muitas reformas educacionais fracassam porque atribuem total responsabilidade da mudança aos professores. É óbvio que os professores são a peça chave da mudança, porque é através deles que chegarão às salas de aula as novas propostas. Porém, eles precisam ser capacitados, os sistemas não podem querer que as mudanças aconteçam de um dia para o outro; os prazos precisam ser ampliados, as estratégias devem considerar a opinião e a ação dos professores; as tendências aos modismos, sem fundamentação teórica, devem ser repensadas.

Como vimos, não há apenas um problema para a implantação de uma mudança na educação, mas vários: o problema da sobrecarga de trabalho, do isolamento, do pensamento de grupo, da competência não utilizada, do papel do professor e da reforma fracassada. Trata-se da necessidade cada vez mais eminente de um envolvimento maior dos professores na reforma educacional, seja fora da sala de aula, seja dentro da mesma, no desenvolvimento do currículo e no aperfeiçoamento das escolas.

Segundo Candau (2002), as modalidades de cursos oferecidos para o aperfeiçoamento dos professores das redes municipais e estaduais de ensino se enquadram no geral, no modelo clássico de formação continuada. São desenvolvidos das seguintes formas: a primeira - as



universidades oferecem às Secretarias de Educação algumas vagas, em seus cursos de graduação ou pós-graduação, para os professores em exercício; a segunda - as Secretarias de Educação firmam convênios, com as universidades, para a realização de cursos de aperfeiçoamento, realizados de forma presencial ou à distância; a terceira - os cursos são promovidos pelas Secretarias de Educação e/ou pelo Ministério de Educação e, existe também, outra modalidade de apoio às escolas, pela qual uma universidade ou empresa adota uma escola e desenvolve a formação.

De acordo com a autora, todos esses cursos têm apresentado uma perspectiva clássica, pois, apesar de serem identificados como cursos de reciclagem e de sustentarem que têm o objetivo de refazer o ciclo da atividade profissional, os espaços oferecidos, para que eles aconteçam, são considerados tradicionalmente como o *locus* de produção de conhecimento, ou seja, desenvolvidos dentro das universidades, consideradas como detentoras do saber. No entanto, tais espaços são desvinculados das escolas em que os professores atuam, “onde se supõe ser possível adquirir o avanço científico e profissional” (CANDAUI, 2002, p. 141).

A autora levanta ainda as seguintes questões: de que forma estes cursos estão contribuindo para a melhoria das escolas e como os cursos estão fazendo os professores construir e reconstruir sua prática se estão descontextualizados das escolas? Na realidade, parece que reforçam a visão de que a universidade produz o conhecimento e os professores aplicam e socializam o mesmo. Neste sentido, cabe perguntar até que ponto, este tipo de formação está contribuindo para a profissionalização docente?

Refletindo sobre estas questões, a própria autora aponta que, para a construção de uma nova perspectiva de formação continuada de professores, é necessário que a escola seja o lugar principal da formação continuada; que os saberes dos professores, bem como suas experiências pessoais e profissionais, devem ser valorizadas quando se preparam cursos de formação e que as etapas de desenvolvimento dos profissionais da educação devem ser consideradas, ou seja, “ não se pode tratar do mesmo modo o professor em fase inicial do exercício profissional, aquele que já conquistou uma ampla experiência pedagógica e aquele que já se encaminha para a aposentadoria.” (p.143).

Reforçando a idéia de que a escola é o lugar principal para a realização da formação continuada, conclui-se que o professor é o principal elemento para as mudanças. Várias tentativas de desenvolvimento dos profissionais da educação já foram ensaiadas; porém, focalizadas em

determinadas inovações e isoladas entre si, sem pensar na opinião dos professores e no trabalho coletivo dos mesmos. É necessária uma integração mais cuidadosa entre as estratégias de desenvolvimento dos professores e as estratégias de aperfeiçoamento da escola, valorizando as experiências individuais, as grupais e a participação direta do professor, na elaboração de novas técnicas e estratégias.

Porém, segundo Fullan e Hargreaves (2000), quando são pensadas estratégias de desenvolvimento e aperfeiçoamento, estas são feitas para os professores e não com os professores. Há necessidade de o professor ser envolvido e participar ativamente destas estratégias estabelecidas para a mudança. Nesse processo, os autores alertam para aspectos importantes, que possam ser determinantes para o sucesso do ensino e que receberam pouca atenção nas reformas educacionais, de modo que o ensino e a mudança vêm sendo mal compreendidos. Tais aspectos seriam:

a) O propósito do professor – o ato de ensinar é algo muito complexo, porque compete à escola, hoje, socializar a criança, ensinar a moral e o conhecimento. O papel do professor ampliou-se devido à ausência da família, o declínio da influência da igreja e a fragmentação das comunidades tradicionais. Desta forma, é necessário que os professores e suas intenções de trabalho e de ação junto aos alunos, sejam ouvidos; que suas experiências sejam valorizadas. No entanto, quando são pensadas as ditas “formações de professores” estes propósitos não são levados em conta, são tratados como se não tivessem importância ou não existissem. Segundo esses autores, para que as mudanças aconteçam há de se valorizar os propósitos que acompanham estas mudanças, para que não sejam ocasionadas resistências e ressentimentos; escutar ativamente e apoiar realmente seus desejos; estabelecer oportunidades para os professores confrontarem as crenças e os pressupostos subjacentes às suas práticas; mostrar uma aptidão para escutar e para aprender com aquilo que os professores têm a dizer sobre a mudança.

Se por um lado queremos que os professores questionem as práticas existentes e que se abram às novas idéias e as maneiras potencialmente melhores de realizar suas atividades. Por outro lado, precisamos respeitar os conhecimentos e as idéias que os professores já possuem e tomá-los como um ponto de partida, ou corremos o risco de nos desviarmos de práticas valiosas que já existem, além de anular os professores agindo assim (FULLAN E HARGREAVES, 2000, P.36).

b) O professor como pessoa – o professor, antes de ser profissional, tem uma vida pessoal e o ensinamento que passa a seus alunos está atrelado à sua vida, à sua biografia, ao que se tornou enquanto profissional. O professor só poderá passar ao seu aluno, valores de ética e moral se os tiver construído em sua caminhada; noção de cidadania se for um cidadão que contribui com sua comunidade. Ninguém consegue repassar o que não tem.

Sobre este assunto, Mizukami e Reali acrescentam:

(...) as crenças, opiniões, pensamentos e conhecimentos do professor têm um profundo efeito sobre as decisões que eles tomam em suas salas de aula e além disso podem explicar suas práticas. Assim, este conhecimento é construído por meio de uma variedade de experiências que possivelmente crescem e estão sujeitas a mudanças (2004, p. 53).

Reformas educacionais que não envolvam e não considerem o professor como pessoa, estão destinadas ao insucesso.

Para Fullan e Hargreaves, “(...) as escolas costumam ter os professores que merecem...” (2000, p.42). Afirmam ainda,

Reconhecer o propósito do professor e identificá-lo e valorizá-lo como pessoa, deveriam ser elementos fundamentais a apoiar qualquer estratégia de desenvolvimento profissional e de melhoria na escola. Esta é uma das chaves para desbloquear a motivação e ajudar os professores a enfrentar o que significa ser um professor (2000, p.48).

c) O contexto do mundo real em que trabalham os professores – em primeiro lugar, se queremos modificar um ambiente, precisamos conhecê-lo para estabelecer as metas que proporão as mudanças. Em se tratando do ambiente escolar, mais precisamente do professor e sua sala de aula, devemos entender o que acontece, quais as necessidades e quais as relações implicadas entre docentes e discentes. Em segundo lugar, ensinar é um ato diferente para cada um dos professores, irá depender, como já dissemos anteriormente, do propósito que o professor tem ao ensinar e das vivências enquanto pessoa e profissional. Em terceiro lugar, não existe uma regra para todas as escolas. O que deu certo em uma pode não dar em outra e vice-versa. Tudo dependerá do contexto em que está inserida a escola. O quarto aspecto do contexto do ensino que pode facilitar ou bloquear as inovações, diz respeito aos limites dos professores em realizar inovações, como por exemplo: o número de alunos por sala; os tempos escolares (das aulas, do planejamento conjunto com outros professores); o currículo (administradores e consultores elaboram os currículos, cuja execução cabe aos professores).

Mizukami e Reali nos apontam, também, a necessidade da valorização dos conhecimentos que o professor adquiriu em sua vida pessoal e profissional, bem como, a valorização do que ele vive e de como é a escola onde trabalha.

(...) o trabalho docente inclui não só o conhecimento adquirido/construído ao longo da carreira por meio da experiência pessoal e profissional mas também inclui o contexto em que esses professores estão inseridos (2004, p. 55).

d) A cultura do ensino – as relações de trabalho que os professores têm com os colegas. Fullan e Hargreaves (2000), argumentam que o local de trabalho dos professores é o elemento central para a reforma. Porque nele o professor estabelece relações com pessoas que são importantes para ele e estas agem como espelhos para seu desenvolvimento. Neste sentido, discutem dois tipos de cultura escolar: a individualista e a cooperativa.

Na cultura individualista, como já foi dito anteriormente, a tarefa do professor é solitária, distante dos colegas e do grupo. Esse isolamento faz com que o professor se envolva apenas com seus alunos, seu fazer pedagógico; é fechado em si mesmo, suas avaliações ou testes são periódicos, medem apenas uma porção limitada do desempenho do estudante e não indicam as necessidades de melhoria das suas aulas acerca de atributos como motivação, alegria ou entusiasmo. Não há feedback vindo de outros professores para verificar o valor e a eficácia daquilo que fazem. Este trabalho solitário não oferece ferramentas para que o professor julgue com discernimento o currículo, o ensino e a disciplina em suas próprias salas de aula. Fullan e Hargreaves afirmam que “...viver a incerteza sozinho, em um isolamento forçado, é aumentá-la em proporções pouco salutares.” (2000, p.56). Afirmam ainda:

Isolamento, incerteza e individualismo fazem uma combinação de peso. Quase que por definição, eles mantêm o conservadorismo na educação, uma vez que a oportunidade e a pressão originárias das novas idéias estão inacessíveis (FULLAN E HARGREAVES, 2000, p.57).

Concluem argumentando que para obter mudanças bem sucedidas e duradouras nas escolas, há necessidade de “derrubarmos” as paredes do individualismo. É preciso que o professor troque idéias e experiências com seus colegas, que sua prática diária seja refletida constantemente com seus pares para que possa ser repensada e reconstruída. A troca entre os professores, além de diminuir o trabalho solitário, servirá para descobertas de novas metodologias, técnicas de ensino e formas diferentes de avaliar.

De acordo com Mizukami e Reali,

(...) os docentes, na relação com seus pares, compartilham seus saberes, trocam informações e confrontam idéias. Assim, a escola constitui-se não apenas num espaço de reflexão cotidiana da prática mas também num espaço de crescimento e formação conjunta (2004, p. 55).

Na mesma direção, segue o pensamento de Martins e Pardal (2005), quando apontam como deveria ser a formação continuada para atingir o objetivo de fazer crescer a escola e os profissionais que nela atuam:

(...) uma formação contínua com potencialidade de real interferência no sistema educativo, numa perspectiva inovadora só pode ocorrer se aquela conseguir integrar uma cultura que articule o projeto da escola – de uma escola concreta- e o projeto de vida profissional de seus professores (2005, p.107).

Os autores concluem que a formação contínua deve ser constante, auxiliar para a dinamização do trabalho docente e para a reflexão de toda a escola, a partir de seu projeto pedagógico, integrando os saberes e as pessoas bem como seus objetivos pessoais e profissionais.

Há necessidade, também, e fundamentalmente, que o professor se engaje na formação, participando como autor e co-autor. Caso contrário correremos o risco de oferecer, segundo Nóvoa (1991), uma formação com objetivos de desenvolvimento do sistema educativo e não com objetivos de desenvolvimento da profissão docente.

Assim, uma formação contínua, que possa atender às necessidades e expectativas das escolas e dos professores passa, necessariamente, pela escola, sendo organizada por todos os integrantes da mesma. Para tanto, conforme Martins e Pardal (2005), é preciso considerar:

- a experiência dos docentes: ver trabalhada e sistematizada a riqueza da experiência profissional e pessoal dos docentes;

- a investigação científico-pedagógica: professor como investigador, valorizando e vendo valorizarem a sua própria experiência de vida;

- a reflexão: a integração de um componente capaz de potencializar a canalização da prática docente, no sentido da transformação das condições em que se produz o ensino.

Por fim, uma formação contínua que considere o projeto da escola, valorizando as experiências dos envolvidos (alunos, professores e equipe pedagógica), partilhando saberes com

foco na qualidade de vida de cada um, certamente poderá revolucionar o trabalho nas escolas e reverter positivamente para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

A chave para a produção desta mudança, no cenário educacional, passa a residir na reinvenção de modos de socialização profissional. Desta forma, consideramos a formação centrada na escola como um suporte necessário à profissionalização docente. A escola é o lugar ideal de formação porque é nela que o professor se desenvolve. Isto não significa que os cursos oferecidos fora da escola, também não sejam importantes; com certeza, poderão instrumentalizar os professores com teorias que, quando discutidas na formação da escola, contribuirão para uma prática reflexiva.

Segundo Canário (1998), a escola não é o único lugar onde os professores aprendem, porém é o lugar onde os docentes irão articular dimensões pessoais, profissionais e organizacionais, sendo influenciados por seu percurso pessoal e profissional, desenvolvendo sua profissionalidade.

Se a escola é um dos lugares em que o professor aprende e, é através dela que poderá buscar novas formas de aprender, então é a escola um lugar nuclear de formação. Formação esta centrada em processos de desenvolvimento profissional, de forma “a assegurar a diversidade, a contextualização e a pertinência dos processos e ofertas formativas.” (Ibid, p.13)

Se a formação deve acontecer na escola, de acordo com o autor, é importante que se faça a distinção entre qualificação e competência. Segundo ele, a primeira tem a ver com a aquisição de saberes através de títulos acadêmicos, diplomas, graus, certificados; a segunda, é produzida em contexto através do conhecimento adquirido nos bancos escolares e desta articulação com o fazer profissional; “...as qualificações se adquirem (e podem ter um caráter cumulativo) enquanto que as competências se produzem em contexto...” ( p.14).

Constata-se que os saberes adquiridos através das qualificações, nos bancos escolares, estão distantes das realidades profissionais dos professores; que a acumulação de certificados não garante a qualidade do trabalho oferecido nas escolas e que a ânsia pela progressão na carreira tende a esvaziar de conteúdo, o sentido útil da formação. Neste sentido, Canário observa que

(...) a formação, em vez de contribuir para transformar os professores em “profissionais reflexivos” parece incentivá-los a serem cada vez mais, trabalhadores estudantes em que o “estudo” tende a entrar em conflito com o investimento profissional (1998, p.15)

Os cursos de formação, oferecidos aos professores, não possuem estratégias de planejamento, ou seja, são pensados longe do contexto escolar, idealizados por especialistas que, geralmente, não fazem parte da escola, tornando-se descontextualizada da formação ideal.

Se considerarmos, de vital importância, a conexão direta do sistema de formação com o sistema de exercício profissional, o contexto de trabalho, no qual o professor está inserido, passa a ser o lugar ideal para o desenvolvimento da profissionalidade.

Ainda, segundo Canário, os professores vivem situações profissionais coletivas onde as regras são produzidas e aprendidas por eles. Assim, pode-se falar de um “...jogo coletivo”, susceptível de múltiplas e contingentes configurações, em função da singularidade dos contextos” (1998, p.16), no qual os participantes interagem, desenvolvendo competências coletivas a partir das experiências individuais.

Deste ponto de vista, a formação alimenta-se, sobretudo de recursos endógenos, experiências individuais e coletivas, situações de trabalho sujeitas a um processo de inteligibilidade. A formação e a mudança passam, então, a sobrepor-se num processo único em que o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional são concomitantes ( , p.17).

Quando pensamos que o professor precisa se envolver no processo educativo, é imprescindível que aconteçam mudanças no modo de funcionamento interno dos estabelecimentos de ensino. Há de se desenvolver novas modalidades de divisão do trabalho, novos papéis e novas relações de poder dentro das escolas. As ações, objetivos e projetos de trabalho devem ser pensados e desenvolvidos pela “equipe da escola”, incluindo professores, coordenadores e direção.

Portanto, a formação deve ser centrada na escola para que ela de fato modifique as concepções dos professores e contribua para o crescimento profissional dos mesmos. Sobre esta questão Canário, argumenta :

A sua materialização deve obedecer a dois pressupostos básicos: o primeiro consiste em encarar o professor como profissional que se forma, num trabalho coletivo de inteligência dos seus processos de trabalho; o segundo consiste em encarar a escola como o lugar fundamental da aprendizagem profissional (2000, p.78).

O autor ainda sugere cinco pontos estratégicos para que aconteça a formação na escola. São eles:

- pensar a escala da organização – é necessário que os professores mudem suas crenças, seus valores e atitudes, que trabalhem em conjunto pensando a escola que temos e a escola que queremos;

- construir um projeto de formação – os momentos de formação deverão auxiliar os professores a mudar e refletir sobre a sua prática. A equipe pedagógica proporcionará momentos para haver a troca entre os professores, instituindo um plano de formação articulado com um plano estratégico para o futuro da organização;

- problematizar situações para resolver problemas – não basta apenas elencar os problemas existentes nas escolas, é necessário que as situações vividas sejam problematizadas pelos vários atores (no caso, os professores);

- privilegiar recursos endógenos – há de se privilegiar as experiências e competências individuais dos formadores, bem como, o modo como eles se cruzam, combinam e interagem no contexto da organização;

- inserir a escola em redes de formação – é através do trabalho conjunto entre várias escolas que a formação poderá ser fortalecida e intensificada na própria escola. Neste sentido, Mizukami e Reali afirmam: “...a formação de professores começa muito antes da entrada nos cursos de formação e, ao mesmo tempo, é um processo interminável, já que se prolonga por toda a vida profissional” ( 2004, p.52 ).

Podemos supor que o processo de construção de um projeto curricular com estas características é, por si só, um processo de desenvolvimento profissional, na medida em que faz com que os professores trabalhem em conjunto, possam aprender uns com os outros, adquiram novos conhecimentos e se desenvolvam como profissionais. Neste espaço, o professor pode utilizar os conhecimentos que já possui, a partir daí, construir e reconstruir o fazer pedagógico.

A escola, por meio da formação, pode ser o espaço da mudança, reinventando novos modos de socialização profissional e o professor, por meio da interação com o outro, e da reflexão sobre a sua prática, estará criando novas formas de ensinar e adequando sua metodologia às especificidades das escolas. De fato,

Muitos professores, quando questionados sobre como aprenderam a ensinar, responderam que aprenderam no dia-a-dia, na prática profissional. Tal prática exprime-se por meio de comportamentos que incluem os pensamentos, escolhas, crenças, experiência, etc ( MIZUKAMI E REALI, 2004, p. 52).



Segundo Nóvoa (1997), o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente. Para esse estudioso, a formação continuada se dá de maneira coletiva e depende da experiência e da reflexão como instrumentos contínuos de análise.

Schön também enfatiza que:

(...) Nessa perspectiva o desenvolvimento de uma prática reflexiva eficaz tem que integrar o contexto institucional. O professor tem de se tornar um navegador atento à burocracia. E os responsáveis escolares que queiram encorajar os professores a tornarem-se profissionais reflexivos devem criar espaços de liberdade tranqüila onde a reflexão seja possível. Estes são os dois lados da questão – aprender a ouvir os alunos e aprender a fazer da escola um lugar no qual seja possível ouvir os alunos – devem ser olhados como inseparáveis (1997, p.87).

Na mesma ótica, Fullan e Hargreaves (2000) apontam a escola como organização aprendente, constituindo um ambiente e uma totalidade de ocasiões de aprendizagem e aperfeiçoamento. A escola que se pensa e que se avalia como organização aprendente, dentro do seu projeto educativo, é uma instituição que se caracteriza como emancipatória e se estabelece como um local onde se vivencia a cidadania dos que ali trabalham e dos que ali estudam, contextualizando com a vida real. Essa instituição escolar tem que viver a cidadania, aceitando as diversidades, agindo com responsabilidade, usando o argumento da palavra em diálogos esclarecedores para a tomada de decisões, tendo consciência do seu profissionalismo.

A escola como organização aprendente, é reflexiva e se sustenta na missão primordialmente social, tendo como pano de fundo os atores sociais, que nela interagem. A construção experienciada e vivenciada da aprendizagem é um processo contínuo em constante reformulação dos conceitos, entendida como uma nova visão do mundo e de um novo paradigma cultural. A escola reflexiva tem que se perceber como uma organização que aprende e se amplia pela interação mútua e continuada entre seus membros; só assim se sistematizará como um ambiente dinâmico, flexível e aberto.

Em síntese, o que pretendemos deixar claro como abordagem da questão colocada, ou seja, a da escola como local de formação, é que a escola é o espaço privilegiado de desenvolvimento profissional, e como tal forja a identidade do professor e sua profissionalidade. Cabe perguntar, no entanto, qual identidade ou qual profissionalidade?

Segundo Fullan e Hargreaves (2000), se o que queremos é ter professores inovadores que façam adaptações curriculares, cujas aulas sejam locais de experimentação e descobertas, colaboração e aprendizagem, com alunos que aprendam e se formem como cidadãos críticos, é preciso que a escola crie este espaço. Como dizem os autores, a escola deve ser uma organização que aprende e para aprender tem que se mover em direção à mudança, valorizando e ouvindo as pessoas que nela estão inseridas, em busca da democracia educacional.

Professores e escola são peças de um mesmo mecanismo. Não podemos esperar que o professor mude sem que a escola mude, como bem salienta Nóvoa (1997). Neste sentido, entendemos que a formação continuada deve ocorrer em serviço, estar engajada no trabalho e a partir do trabalho. Cursos de capacitação isolados são, na realidade, apenas objetos de consumo, de ilustração e apontam para uma perspectiva de formação profissional estritamente individual.

Vários trabalhos como o de Estrela (2006), Silva (2004), Canário (2000) têm mostrado quanto é inócua essa perspectiva de formação, na qual se investe no professor, desvinculando-o da sua realidade e do seu contexto de trabalho. Esta concepção tem por base a idéia de que a responsabilidade pelo sucesso/fracasso da tarefa educativa na escola é apenas do professor, daí talvez a lógica de investir no professor individualmente e não na escola.

Quando defendemos que a escola deve ser o espaço de formação, queremos dizer que é na escola, a partir da prática alicerçada na teoria, que o professor irá inventar e re-inventar o que faz. Essa formação, baseada no exame consciente de erros e acertos, das dificuldades e possibilidades do trabalho pedagógico na escola, pensados coletivamente, é que configura a organização aprendente, proposta por Fullan e Hargreaves (2000). O que deve ficar claro, sobre a idéia de ser a escola o lugar de formação, é que não basta que a Secretaria de Educação ou a própria escola, simplesmente tragam cursos esporádicos, palestras, seminários para serem proferidas dentro da escola, se tais iniciativas estiverem distanciadas do trabalho realizado nas escolas. Estes cursos podem ajudar o professor a estudar, a ler, a conhecer um pouco mais sobre a teoria relacionada à educação, mas não garantem que os docentes consigam relacionar o conteúdo dos cursos à prática escolar.

No geral, as capacitações ficam alienadas do trabalho do professor, não porque os cursos não tenham qualidade, não sejam importantes para o professor, ou mesmo porque sejam pensados por especialistas. A nosso ver, o maior problema das capacitações é o caminho percorrido pelas mesmas, ou seja, não há vínculo entre o professor e sua prática como fonte

motivadora para a busca de reflexões, sem o que corremos o risco de incentivar o consumo de cursos sem reflexos sobre a prática docente (SCHÖN 1997; GÓMEZ e SACRISTÁN 1998). A relação teoria e prática é indissociável, mas a forma como se articulam, tendo em vista a formação dos professores, indica a importância do ponto de partida como sendo a realidade do trabalho, pensada no local de trabalho.

A formação continuada, pensada, organizada e refletida pelos professores, juntamente com a equipe pedagógica da escola, portanto em serviço, poderá ter maior impacto sobre os resultados que esperamos em relação às mudanças das práticas escolares e da educação. A partir do momento que os professores tiverem maior credibilidade pela equipe diretiva de sua escola, poderão desenvolver mais autonomia e criatividade no currículo que desenvolvem.

A formação continuada deve estar contemplada no Projeto Pedagógico da escola para que, juntos, professores e equipe pedagógica, possam pensar e procurar soluções para resolver os problemas da própria instituição. Segundo Marcelo Garcia (1999), no momento em que o professor recebe autonomia da escola para a escolha do currículo e para interferir nas decisões das ações da escola, já está desenvolvendo sua profissionalidade e, é a esta natureza de formação continuada dentro da escola, que nos referimos.

## **CAPÍTULO III**

### **OBJETIVO DA PESQUISA E TRAJETO METODOLÓGICO**

Temos uma educação no Brasil que precisa melhorar qualitativamente e sabemos que a formação de professores é um dos aspectos fundamentais para a mudança deste cenário. Não por acaso a formação continuada, de profissionais que atuam na educação, é um assunto que vem sendo colocado na literatura e debatido na pauta dos fóruns educacionais realizados no nosso país, nas últimas décadas.

Muitos autores como Nóvoa (1991), Fullan e Hargreaves (2000), Marcelo Garcia (1999), Candau (2002), Canário(2000) têm discutido sobre a quem compete oferecer a formação continuada, de que forma deve ser realizada e quem será beneficiado com a mesma. Os cursos oferecidos aos professores nem sempre atendem às necessidades reais das escolas, pois as propostas de formação são alheias à motivação dos professores; as capacitações oferecidas muitas vezes são em formato de treinamento e não de apoio para a resolução dos problemas da prática; os cursos oferecidos, via de regra não têm continuidade; os professores, mesmo participando de capacitações, quase sempre continuam isolados, sem apoio da equipe pedagógica ou dos próprios colegas para realizar as mudanças; as capacitações em geral estão desarticuladas do projeto da escola, não propiciando reflexões críticas sobre suas dificuldades e nem soluções para enfrentamento das mesmas.

É no contexto dessas questões que a presente pesquisa se localiza e encontra sua motivação.

### **3.1 Objetivo Geral**

Identificar os momentos de formação continuada de professores das Redes Municipal, Estadual e Particular de Ponta Porã/MS, desenvolvidos no período de 2001 a 2006, tendo em vista a compreensão do papel das escolas na articulação dessa formação com o trabalho pedagógico dos professores em sala de aula.

### **3.2 Objetivos Específicos**

- Identificar e analisar os programas de formação continuada oferecidos aos professores das Escolas Municipais, Estaduais e Particulares de Ponta Porã/MS, desenvolvidos no período de 2001 a 2006, destinados aos professores do Ensino Fundamental e Médio;
- Analisar a atuação das Equipes Pedagógicas nos processos relacionados com a participação dos docentes nas capacitações;
- Analisar as motivações e as expectativas dos professores em relação às capacitações, bem como, a avaliação que fazem do efeito das mesmas no ensino.

### **3.3 Metodologia da Pesquisa**

Iniciamos a pesquisa com o intuito de identificar, analisar e avaliar os processos de formação continuada oferecidos aos professores da Rede Municipal, Estadual e Particular do município de Ponta Porã/MS e o papel da escola na articulação dessa formação com o trabalho pedagógico dos professores.

Definimos este trabalho, do ponto de vista metodológico, como uma abordagem de pesquisa qualitativa, pois como afirma Moisés este tipo de investigação “nos permite um enlace constante e permanente entre teoria e prática durante o desenrolar do trabalho” (1994, p.12) tendo como finalidade a compreensão dos significados das ações e a interpretação do que ocorre mediante o envolvimento com o todo e com as partes que irão compor a pesquisa.

Chizzotti destaca os dados da pesquisa qualitativa como “importantes e preciosos: salienta a constância das manifestações e sua ocasionalidade, a frequência e a interrupção, a fala e

o silêncio. É necessário encontrar o significado manifesto e o que permaneceu oculto” (2001, p. 84). Essa possibilidade de apreensão do falar, do expressar-se e até mesmo do calar-se fica evidente neste tipo de pesquisa, pois o sujeito, suas peculiaridades e posturas são lidas, relidas e interpretadas de forma única e relativa ao momento e ao contexto em que ocorre. Tal como afirma Triviños, na abordagem qualitativa a “ênfase é dada ao conteúdo da percepção, ao processo e não ao resultado ou produto, sendo a preocupação essencial nesta abordagem a identificação dos significados (...)” (1990, p. 128).

Seguindo esse viés do relacionamento, do encontro entre pessoas que têm o que dizer e do que se indagar é que a coleta de dados será realizada, por meio de entrevistas, pois:

Ao considerarmos o caráter de interação social da entrevista, passamos a vê-la submetida às condições comuns de toda interação face a face, na qual a natureza das relações entre entrevistador/entrevistado influencia tanto o seu curso como o tipo de informação que aparece”(SZYMANSKI, 2002, p.11).

A entrevista será usada de forma que possa haver uma organização de idéias, fatos e discursos que permitam a interpretação, a partir de um processo reflexivo e de um aprofundamento teórico, da prática diária docente e das ações de seus interlocutores. Esse ato reflexivo torna-se imprescindível ao se falar de prática, pois, segundo Perrenoud “toda prática é reflexiva no duplo sentido em que seu autor reflete para agir e estabelecer a posteriori uma relação reflexiva com a ação realizada” (2000, p.160).

Com base nessas idéias, as fontes das coletas de dados foram as seguintes:

- 1- Análise dos documentos referentes aos Programas de capacitação;
- 2- Seleção dos sujeitos da pesquisa;
- 3- Entrevistas com os sujeitos envolvidos.

**1. Análise dos documentos** referentes aos Programas de capacitação, para conhecer o formato, os objetivos e a metodologia utilizada nos cursos oferecidos pelas Secretarias de Educação no período de 2001 a 2006;

Os programas de capacitação analisados foram oferecidos no período de 2001 a 2006, e escolhidos porque foram os únicos dos quais encontramos registro. Fizemos, desta forma, análise de conteúdo da provável contribuição dos documentos encontrados e das entrevistas

coletadas a fim de verificarmos se estes contribuíram para as práticas escolares desenvolvidas nas escolas.

Inicialmente, segundo Franco, a análise de conteúdo era utilizada apenas para análise de dados naturais ou disponíveis como jornais, livros, documentos oficiais e documentos pessoais. Dados esses que se colocam no tipo de análise documental. “O ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente ela expressa um significado e um sentido” (2003, p. 13).

Na análise de conteúdo o objeto principal de análise é a palavra, ou seja, o pesquisador procura, através da análise de conteúdo, conhecer o que está por trás do emissor, do sujeito da pesquisa.

Os programas de capacitação analisados foram:

#### **A) Rede Municipal**

- FORMAÇÃO CONTINUADA – PARÂMETROS EM AÇÃO – terceiro e quarto ciclos realizados de fevereiro de 2001 a dezembro de 2004 para os professores que atuam no Ensino Fundamental, na Educação Indígena e de Jovens e Adultos, equipes técnicas das Secretarias de Educação, diretores e coordenadores das escolas municipais de Ponta Porã/MS.
- FORMAÇÃO CONTINUADA – PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES – realizados de 06 de abril de 2002 até 30 de novembro de 2002, destinado aos professores que ensinam a ler e a escrever, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, tanto crianças como jovens e adultos. Foi oferecido aos professores da Rede Municipal de Ensino do Município de Ponta Porã/MS

#### **B) Rede Estadual**

- FORMAÇÃO CONTINUADA - CURSO DE CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO NOTURNO DA REDE ESTADUAL DE

ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL – PROIFEM, realizado de 28 de novembro de 2005 a 30 de março de 2006.

### **C) Rede Particular**

A formação continuada da Rede Particular de Ensino do Município de Ponta Porã/MS foi oferecida nas reuniões pedagógicas, mensalmente, no período de investigação da pesquisa e encontra-se detalhada no capítulo 4.1 desta dissertação. Salienta-se que o período da realização da formação continuada desenvolvida na Rede Particular foi: na Escola 1 de 2004 a 2006 e na Escola 2 apenas em 2004. Nos demais períodos não houve registros.

**2. Seleção dos sujeitos da pesquisa** (foram escolhidas três escolas da Rede Municipal, três da Rede Estadual e duas escolas da Rede Particular e entrevistados três professores, o coordenador e o diretor de cada uma das escolas pesquisadas; perfazendo um total de 8 diretores, 8 coordenadores e 24 professores. O critério para a escolha dos sujeitos da pesquisa (professores, coordenadores e diretores) foi a participação nos cursos analisados no período de 2001 a 2006).

O perfil dos sujeitos participantes da pesquisa, conforme as escolas estão descritos a seguir e detalhados nos Anexos I, II e III.

### **Escolas Municipais**

Com relação à formação dos nove professores das escolas municipais verificamos certa variação: seis deles cursaram Pedagogia e pós-graduação em Metodologia do Ensino Superior, Planejamento Educacional e Séries Iniciais, um cursou o Normal Superior e dois cursaram o Magistério sendo que um deles está cursando Normal Superior. Quanto ao tempo de serviço há uma variação entre 5 e 22 anos no magistério, sendo que a maioria tem entre 10 ou mais anos de exercício. No caso dos coordenadores, os três cursaram Pedagogia e pós-graduação em Séries Iniciais e têm tempo de serviço variando de 9 a 29 anos. Os diretores das escolas municipais fizeram curso superior em Pedagogia sendo que um deles possui, também, Ciências Contábeis. No que diz respeito à pós-graduação dois diretores cursaram Metodologia do Ensino



Superior e um deles não fez nenhum curso de pós-graduação. O tempo de serviço dos diretores municipais varia de 20 a 24 anos.

### **Escolas Estaduais**

Em relação ao curso superior dos professores das escolas estaduais três fizeram Pedagogia, dois História, um Geografia, um Matemática e Física, um Letras e um Educação Física. Apenas um dos professores possui pós-graduação em Metodologia da Educação Infantil e Séries Iniciais. O tempo de serviço varia de 5 a 18 anos. Dos coordenadores, dois têm Pedagogia, sendo que um deles tem, também, Ciências Biológicas; o terceiro coordenador tem Ciências Biológicas. O tempo de exercício no Magistério varia de 11 a 20 anos. No caso dos diretores, dois têm formação em Pedagogia e um em Letras. Em relação à pós-graduação, um fez em Metodologia do Ensino Superior, um em Planejamento Educacional e o outro não fez. Quanto ao tempo de serviço, a variação é de 20 a 25 anos.

### **Escolas Particulares**

No que diz respeito ao perfil dos entrevistados das escolas particulares, dois têm Pedagogia, dois História, um Letras e um Administração e Geografia, um professor tem pós-graduação em História e os demais não têm curso superior. Os professores têm de 4 a 15 anos de tempo de serviço. Os dois coordenadores têm Pedagogia sendo que um deles tem, também, Letras e o outro Pós-graduação em Planejamento Educacional. Ambos possuem 15 anos de magistério. Dos diretores, um tem Educação Física e pós graduação em Supervisão Escolar e o outro tem Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação, um tem 15 anos de exercício de magistério o outro 40 anos.

Em suma, entre os participantes da pesquisa observamos que nas escolas municipais sete professores possuem nível superior, sendo que destes, cinco possuem pós-graduação, dois possuem magistério e um nível superior incompleto; nas escolas estaduais e particulares constatamos, a partir das entrevistas que todos os professores possuem nível superior e apenas um de cada rede fez pós-graduação. Quanto ao tempo de serviço varia: nas escolas municipais de 5 a

22; nas estaduais 5 a 18 e nas particulares 4 a 15 anos de exercício da docência. A idade dos professores municipais varia de 27 a 49 anos; dos estaduais de 28 a 50 e particulares de 31 a 50.

A diferença mais marcante existente nas três redes de ensino é que os professores das escolas municipais são os que possuem o nível de formação mais elevado, talvez porque o tempo de serviço no magistério seja o maior.

Analisando os sujeitos das Equipes Pedagógicas constatamos que nas escolas municipais todos possuem nível superior, destes, apenas um não tem pós-graduação; nas escolas estaduais todos têm nível superior e dois, pós-graduação e nas escolas particulares todos possuem nível superior com pós-graduação. O tempo de serviço varia de 9 a 40 anos de magistério não tendo diferenças que mereçam destaque entre as redes. A idade varia de 31 a 47, sendo que uma possui 65 anos.

Percebemos que existe muita semelhança quanto à formação e o tempo de exercício do magistério nas três redes analisadas. Acreditamos que isso pode se dar devido ao fato da idade, entre elas, ser muito próxima. (Anexo I)

### 3. **Entrevistas com os sujeitos envolvidos** (questões detalhadas nos Anexos VII e VIII);

**Coordenadores e diretores** - para conhecer o perfil profissional a partir da formação e tempo de serviço e averiguar o que pensam em relação à participação dos professores em cursos de formação, como indicam a participação dos mesmos, quem organiza as capacitações, o que esperam dos professores quando voltam das capacitações e de que forma acompanham o trabalho do professor na escola.

**Professores** - com o intuito de conhecermos o perfil profissional a partir da formação, tempo de exercício no magistério, cursos que participaram no período de 2001 a 2006, o motivo de terem participado dos cursos, quem os organizou, como foram selecionados para participarem, de que forma contribuíram para a docência e se houve expectativa das Equipes Pedagógicas das escolas quando retornaram das capacitações, tanto no que diz respeito ao curso como a forma de socializá-lo na escola

## CAPÍTULO IV

### **A FORMAÇÃO CONTINUADA NO MUNICÍPIO DE PONTA PORÃ/MS : ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA**

Analisando as ofertas de capacitação/cursos, oferecidos no Município de Ponta Porã/MS, nas Redes Municipal, Estadual e Particular e ouvindo os professores, diretores e coordenadores que estiveram envolvidos nas capacitações, procuramos compreender um pouco do cenário da formação continuada e suas articulações com a escola, no referido Município.

Os dados foram coletados a partir de três fontes:

1 – Documentos que registram os cursos voltados para professores do Ensino Fundamental e Médio no Município de Ponta Porã/MS, nas Redes de Ensino Municipal, Estadual e Particular desenvolvidos no período de 2001 a 2006. (Anexos IV, V e VI)

2 – Relatos de professores e gestores de duas Escolas Particulares que participaram das reuniões pedagógicas (uma escola no ano de 2004 e a outra no período de 2004 a 2006).

3 – Entrevistas com professores, coordenadores e diretores de três Escolas Municipais, e três Estaduais do Município de Ponta Porã/MS. Os professores entrevistados foram os que participaram dos cursos no período de 2001 a 2006.

#### **4.1 A natureza dos cursos de formação, realizados pelos professores das escolas pesquisadas, no período de 2001 a 2006.**

Descreveremos a seguir os programas/cursos realizados pelos professores nas diferentes redes de ensino, procurando caracterizar os modelos de capacitação aos quais os mesmos se filiam.

Os cursos oferecidos pelas três Redes de Ensino estão detalhados nos Anexos IV, V e VI.

#### 4.1.1 Rede Municipal

Na Rede Municipal ocorreu no período, dois tipos de capacitação, dos quais obtivemos registros. (Os detalhamentos encontram-se no Anexo IV)

##### A.1 - Formação Continuada – Parâmetros em Ação

Os Parâmetros em Ação foi um Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado proposto pelo MEC (Ministério de Educação) em parceria com as Secretarias de Educação; destinado às escolas das Redes Municipais e Estaduais de ensino. A adesão ao programa não era obrigatória, mas todas as escolas da Rede Municipal de Ponta Porã/MS participaram.

A abertura do Programa foi realizada por uma técnica do MEC no dia 12 de fevereiro de 2001 na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, na cidade de Dourados, momento no qual o programa foi apresentado, bem como, as condições de participação dos Parâmetros em Ação: as secretarias estaduais/municipais teriam como responsabilidade indicar coordenadores gerais e de grupos, organizar os grupos de estudo; preparar os locais e os recursos materiais para o desenvolvimento dos trabalhos; formular um cronograma local de desenvolvimento das ações; reproduzir e distribuir o material sugerido pelo MEC; fazer o acompanhamento e a avaliação da ação.

As secretarias indicaram técnicas das secretarias, diretores e coordenadores para serem os multiplicadores. O objetivo do Programa era apoiar e incentivar o desenvolvimento profissional de professores e especialistas em educação. A idéia central do projeto foi favorecer a leitura compartilhada, o trabalho conjunto, a reflexão solidária, a aprendizagem em parceria. O projeto foi organizado em módulos de estudo compostos por atividades diferenciadas que procuraram levar os educadores à reflexão sobre as expectativas que vêm sendo desenvolvidas nas escolas, acrescentando elementos para melhorá-las.

Cada módulo tinha uma carga horária própria. Os encontros aconteciam semanalmente com duração de 4 a 8 horas, nas horas atividades, geralmente aos sábados, nas

próprias escolas em que os professores atuavam. Todos os professores das escolas participavam e eram indicados de acordo com a área em que atuavam.

Os indicados, pela Secretaria Municipal de Educação, para serem os multiplicadores foram os diretores e coordenadores das Escolas Municipais.

Cada encontro ou módulo desenvolvido seguia uma rotina: 1º encontro: Apresentação dos participantes, entrega dos módulos, pastas e crachás. Levantamento das expectativas do grupo em relação ao encontro. Contextualização do programa. Apresentação dos instrumentos metodológicos de formação. Tarefa diária. Avaliação que era lida no próximo encontro. 2º encontro e demais encontros. Leitura e síntese do dia anterior. Apresentação da tarefa diária. Trabalho com módulo comum. Leitura compartilhada. Trabalho com módulo de área (Matemática ou Ciências ou Língua Portuguesa...). Avaliação do formador.

Os formadores utilizavam como critérios de avaliação os seguintes questionamentos: Aproveitaram dúvidas e questões surgidas? Nosso encontro foi desafiador? Organizou os conhecimentos? Aproveitou teoricamente as discussões? Registrou concepções prévias? Fez relação entre os registros e a teoria para organizar conhecimentos?

Estas questões eram entregues aos professores, que antes de terminarem o encontro do dia, respondiam-nas e entregavam ao formador. Os resultados obtidos eram sempre lidos no início do próximo encontro.

## A.2 - Formação Continuada – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores.

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores foi proposto pelo MEC (Ministério de Educação) às Secretarias de Educação Municipal. Era um programa de 160 horas que deveria ser desenvolvido durante o ano escolar (2002), aplicado a cargo dos técnicos da Secretaria Municipal de Educação. Tinha por objetivo a ampliação do universo do conhecimento dos professores sobre alfabetização e a reflexão sobre a prática profissional.

Os encontros aconteciam quinzenalmente, aos sábados, nas Escolas Municipais e duravam 8 horas. Era destinado aos professores que ensinavam a ler e a escrever na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, tanto crianças como jovens e adultos. Os professores e gestores que atuavam nestas classes de alfabetização eram os indicados para participarem do programa. As atividades desenvolvidas em cada encontro seguiam uma rotina e eram basicamente discussões

sobre os processos de aprendizagem da leitura, escrita e a didática da alfabetização, através de textos ou exemplos de situações reais. A coordenadora geral apresentava as atividades do dia, oferecia os textos para leitura (Leitura compartilhada), os professores debatiam em forma de seminário, trocavam idéias, experiências (Rede de idéias) e tinha, também, o momento de leitura e/ou escrita que foram realizadas fora do grupo (Trabalho Pessoal).

A avaliação era feita ao final do encontro através de relato dos professores como o que podemos ver a seguir, retirado de uma ata que registrou o encontro:

Estas atividades que fizemos hoje, nos tirou dúvidas importantes, principalmente na hora das atividades textuais, analisar uma coisa de cada vez, por exemplo, ordenar o texto, analisar os erros ortográficos, refazer o texto leva semanas e não apenas um dia, desta forma a criança analisará e aprenderá bem (Professor 2 EM1).

Percebemos que os Programas Parâmetros em Ação e Formação de Professores Alfabetizadores poderiam auxiliar a mudança da prática dos professores nas escolas devido sua iniciativa e formato, porém, com a leitura de algumas atas dos encontros e entrevistas com professores que participaram dos mesmos, identificamos que os referidos programas eram baseados em teorias, apesar de ter alguns ensaios práticos, não propiciando a mudança da prática.

#### 4.1.2 Rede Estadual – Curso de Capacitação de Professores do Ensino Médio Noturno – PROIFEM. Detalhamentos no Anexo V.

O Curso de Capacitação de Professores do Ensino Médio Noturno – PROIFEM foi proposto pelo MEC (Ministério de Educação) à Secretaria Estadual de Educação do Estado do Mato Grosso do Sul e realizado por professores da UNIGRAN. Foi destinado aos professores que atuavam no Ensino Médio noturno, nas Escolas Estaduais. Tinha uma carga horária de 120 horas com atividades presenciais e à distância. A parte presencial foi desenvolvida em Ponta Porã/MS nos dias 28 a 30 de novembro de 2005, com palestras proferidas por professores da UNIGRAN sobre Metodologia de Projetos. A parte à distância foi desenvolvida seguindo o seguinte cronograma: no período de 12 a 21 de Dezembro os professores deveriam se reunir nas suas escolas de origem, montar um Projeto interdisciplinar para ser trabalhado com os alunos do Ensino Médio e fazer a leitura dos livros fornecidos pelo MEC (constam no Anexo V); de 10 de fevereiro a 15 de março de 2006 os professores deveriam aplicar o projeto em sala de aula, se

tivessem dúvidas poderiam entrar em contato com os professores da UNIGRAN por email ou 0800; de 16 a 30 de março produção de um artigo científico que apresente a fundamentação teórica adquirida com as leituras e com a aplicação do projeto interdisciplinar.

Os professores receberam os livros e, supostamente, fizeram as leituras sem acompanhamento ou discussão por parte da escola ou dos palestrantes, portanto não houve partilha de idéias, para que os subsídios oferecidos pudessem ser assimilados pelos professores e incorporados à sua prática diária. O depoimento de um professor comprova o que afirmamos.

Fizemos o curso e pronto. O material foi muito bom mesmo, deve ter saído caro pois cada professor recebeu 3 livros, mas eu achei a linguagem deles difícil e para entender bem seria interessante que a gente discutisse com os colegas, mas isso não aconteceu. Depois do curso cada um foi para a sua escola e se virou como pode (Professor 3 EE2).

A análise documental feita no Curso de Capacitação de Professores do Ensino Médio Noturno – PROIFEM, e as entrevistas com os participantes, indicou que o mesmo foi desenvolvido de forma superficial, apenas três dias de encontro, não propiciando crescimento pessoal ou profissional dos professores. Os livros oferecidos aos cursistas eram atualizados, porém suas leituras não foram direcionadas ou conduzidas de forma que fizessem o leitor ler, absorver, entender e incorporar a leitura a sua prática. O Projeto Interdisciplinar proposto não foi bem explicado e os professores demonstraram muita insegurança para desenvolvê-lo. Conforme podemos constatar na fala do Professor 3 da EE3 “Você acredita que ainda nem consegui montar o projeto, também foi tudo tão rápido que nem entendemos direito.”

#### 4.1.3 Rede Particular- Detalhamentos no Anexo VI.

As escolas da Rede Particular fizeram momentos de reflexão semelhantes, porém a Escola 1 trabalhou 3 anos consecutivos e a Escola 2 apenas no ano de 2004. Referimo-nos a momentos de reflexão porque aconteciam nas reuniões pedagógicas, mensalmente, não eram intitulados de cursos e não havia um direcionamento para o trabalho em sala de aula. No início das reuniões pedagógicas eram oferecidos textos sobre assuntos atuais relacionados a educação, os professores liam, debatiam o conteúdo e depois discutiam como poderiam melhorar alguns aspectos mais gerais da escola e após o debate passavam para delineamentos próprios de reunião pedagógica, ou seja, avisos, problemas da escola, avaliação. A maioria dos professores participava

e quem conduzia a reunião era a coordenadora pedagógica. A metodologia utilizada era em forma de seminário, as professoras reuniam-se em grupos e depois apresentavam as conclusões aos colegas. O objetivo era basicamente, fundamentar a prática pedagógica.

Percebemos, após as entrevistas com as Equipes Pedagógicas, que estavam preocupados em oferecer momentos de reflexão aos professores, porém devido à dificuldade de conseguir reunir todos os professores e por falta de interesse, do próprio professor, pela formação e atualização e mesmo por não dispor de tempo para se capacitar, as reflexões acabavam sendo apenas nas reuniões pedagógicas não trazendo crescimento para que o grupo pudesse refletir sua ação a fim de modificá-la.

#### **4.2 A articulação da escola na formação continuada segundo diretores, coordenadores e professores das escolas pesquisadas.**

Tendo como enfoque principal deste estudo, a atuação das escolas na promoção da formação continuada e a articulação das Equipes Pedagógicas com o trabalho dos professores, apresentamos, a seguir, os dados obtidos nas entrevistas realizadas com os diretores, coordenadores e professores das escolas pesquisadas e construídos a partir da análise de conteúdo das suas respostas.

Para apresentar os dados colhidos na pesquisa, por meio das entrevistas, separamos as informações em quatro grandes categorias com suas sub-categorias. A primeira (4.2.1) e a segunda (4.2.2) categorias referem-se às respostas dadas pelos professores; a terceira (4.2.3) e a quarta (4.2.4) categorias às respostas dadas pelos diretores e coordenadores das escolas pesquisadas.

Os dados serão apresentados conforme o quadro a seguir:



Quadro 1 - Categorias e Sub-categorias das respostas das entrevistas

4.2.1 Participação dos professores na formação continuada:

- 1 - Capacitações realizadas pelos professores, no período de 2001 a 2006.
- 2 – Motivação para realizar a capacitação.
- 3 – Seleção dos professores para participar nas capacitações.
- 4 – Oferta da formação.
- 5 – Ideal de formação.
- 6 – Tipos de capacitação.

4.2.2 Contribuições da formação continuada para a profissionalização dos professores:

- 7 – Socialização da formação na escola.
- 8 – Momentos de socialização da formação na escola.
- 9 – Mudança, na prática, a partir da formação.
- 10 -Contribuição da formação continuada para o professor na sua prática diária.
- 11 –Expectativa da Equipe Pedagógica de sua escola em relação à mudança na prática.
- 12–Importância do acompanhamento do trabalho pela Equipe Pedagógica da escola.

4.2.3 O que pensam as Equipes Pedagógicas das escolas sobre a formação continuada dos professores:

- 13 – Importância da participação dos professores da escola nas capacitações.
- 14 – Origem da oferta da capacitação para os professores da escola.
- 15 – Tipos de capacitação oferecida para os professores das escolas.
- 16 – Seleção dos professores das escolas para participar das capacitações.
- 17 – Interesse dos professores das escolas em participar da capacitação.
- 18 – Formação ideal para mudança da prática, segundo as Equipes Pedagógicas das escolas.

4.2.4 De que forma as Equipes Pedagógicas das escolas acompanham os professores que participaram da formação:

- 19 – Expectativas das Equipes Pedagógicas, quanto ao trabalho dos professores que participaram das capacitações.

- 20- Existência do acompanhamento das Equipes Pedagógicas aos professores que participaram das capacitações.
- 21 – Tipos de acompanhamento para verificar o trabalho dos professores após capacitações.
- 22 – Justificativas para o acompanhamento.
- 23 - Problemas enfrentados para acompanhar o trabalho dos professores.
- 24 –Mudanças observadas pelas Equipes Pedagógicas, na prática dos professores, após participarem das capacitações.
- 25 – Estímulos que levaram os professores às mudanças.

A seguir, descrevemos os dados coletados nas entrevistas com os professores das três redes de ensino

#### **4.2.1 Participação dos professores na formação continuada.**

Para que pudéssemos traçar um panorama da formação no Município, na primeira parte da pesquisa, investigamos a participação dos professores nos cursos de capacitação oferecidos no Município de Ponta Porã no período de 2001 a 2006, como os professores foram motivados para participar dos cursos, quem os ofereceu, os tipos de capacitação e qual a formação ideal na visão dos mesmos.<sup>1</sup>

A Tabela 1 pontua as capacitações realizadas pelos professores no Município de Ponta Porã/MS e a respectiva carga horária.

---

<sup>1</sup> Os Cursos oferecidos pelas três Redes de Ensino estão descritos no Capítulo 4, no item 4.1 dessa dissertação e detalhados nos Anexos IV, V e VI

Tabela 1 – Capacitações realizadas pelos professores, no período de 2001 a 2006.

Categorias de respostas	Escolas Municipais				Escolas Estaduais				Escolas Particulares			Total geral	
	1	2	3	Sub-total	1	2	3	Sub-total	1	2	Sub-total	F	%
PROFA – 160 h e Parâmetros Curriculares 720 h	P1	P1	P1	3	--	--	--	--	--	--	--	3	
	P2	P2	P2	3	--	--	--	--	--	--	--	3	
	P3	P3	P3	3	--	--	--	--	--	--	--	3	
Subtotal	3	3	3	9	--	--	--	--	--	--	--	9	38
PROIFEM 120 h.	--	--	--	--	P1	P1	P1	3	--	--	--	3	
	--	--	--	--	P2	P2	P2	3	--	--	--	3	
	--	--	--	--	P3	P3	P3	3	--	--	--	3	
Subtotal	--	--	--	--	3	3	3	9	--	--	--	9	37
Não respondeu.	--	--	--	--	--	--	--	--	P1	P1	2	2	
	--	--	--	--	--	--	--	--	P2	P2	2	2	
	--	--	--	--	--	--	--	--	P3	P3	2	2	
Subtotal	--	--	--	--	--	--	--	--	3	3	6	6	25
TOTAL GERAL	3	3	3	9	3	3	3	9	3	3	6	24	100

Nº de sujeitos – 24

Fonte – Dados coletados nas entrevistas com professores.

Legenda<sup>2</sup>

P1 – Professor 1; P2 – Professor 2; P3 – Professor 3;

Quanto às capacitações, realizadas pelos professores das diferentes Redes de Ensino no período de 2001 a 2006, percebemos pelas respostas dos 24 entrevistados, que nas Redes Municipal e Estadual todos participaram de capacitações oferecidas pelas respectivas secretarias. Na Rede Particular, o fato de não responderem se explica, tendo em vista que a modalidade de capacitação continuada aconteceu apenas nas reuniões pedagógicas. Observamos que, para cada rede de ensino, os cursos frequentados foram diferentes. Isto se deu porque cada rede organiza a formação independente da outra, ou seja, não existe trabalho conjunto das redes de ensino para a formação continuada dos docentes.

Na Rede Municipal foram escolhidos professores que haviam feito os dois cursos; por este motivo temos uma adesão de todos aos Programas de Formação de Professores Alfabetizadores e Parâmetros em Ação, cujos projetos foram propostos pelo MEC (Ministério de Educação e Cultura), com um total de 880 horas. A Secretaria de Educação do Município

<sup>2</sup> As abreviações presentes na legenda da Tabela 1 serão usadas para as demais Tabelas ( 2 a 12).

desenvolveu os projetos mediados pela equipe técnica da própria secretaria e dos diretores e coordenadores das Escolas Municipais.

Na Rede Estadual, da mesma forma, foram escolhidos os professores que haviam participado do curso voltado para o Ensino Médio noturno, o PROIFEM, por isso a adesão foi total.

Os professores da Rede Privada não responderam de quais capacitações participaram, pelo motivo já exposto.

Outro dado levantado nas entrevistas com os professores diz respeito à motivação para participar das capacitações. O que se pretendia verificar era o que motivou os professores a participarem das capacitações, conforme aponta a Tabela 2, a seguir.

Tabela 2 – Motivação para realizar a capacitação.

Categorias de respostas	Escolas Municipais				Escolas Estaduais				Escolas Particulares			Total Geral	
	1	2	3	Sub-total	1	2	3	Sub-total	1	2	Sub-total	F	%
1- Atender bem aos alunos e crescer profissionalmente.	P1	P1	P1	3	P1	--	P1	2	P1	P1	2	7	
	P2	P3	--	2	P2	--	P2	2	--	P2	1	5	
	--	--	--	--	P3	--	P3	2	--	P3	1	3	
Subtotal	2	2	1	5	3	--	3	6	1	3	4	15	63
2- Motivados pela direção da escola.	P3	P2	P2	3	--	P1	--	1	P2	--	1	5	
	--	--	P3	1	--	P2	--	1	P3	--	1	3	
	--	--	--	--	--	P3	--	1	--	--	--	1	
Subtotal	1	1	2	4	--	3	--	3	2	--	2	9	37
TOTAL GERAL	3	3	3	9	3	3	3	9	3	3	6	24	100

Nº de respostas - 24

Fonte – Dados coletados nas entrevistas com professores.

A Tabela 2 mostra que, dos 24 professores entrevistados, 63% afirmaram ter participado dos cursos oferecidos, com o intuito de atender bem aos alunos, entender suas dificuldades e obter crescimento profissional, enquanto que para a motivação a partir da direção da escola constituiu 37% das respostas.

Podemos observar que, nas Escolas Municipais, dos nove professores entrevistados, houve equilíbrio quanto à frequência das respostas, pois cinco professores responderam que participaram das capacitações para atender bem aos alunos e crescer profissionalmente e 4 professores afirmaram ter participado das capacitações estimulados pela direção da escola.

Nas Escolas Estaduais, nove professores foram entrevistados sendo que, os três professores da Escola 1 e os três professores da Escola 3 afirmaram ter participado das capacitações para atender bem aos alunos e crescer profissionalmente; já, na Escola 2, os três professores indicaram que sua participação se deu porque se sentiram motivados pela direção da escola.

Nas Escolas Particulares, seis professores foram entrevistados. Quatro, sendo um professor da Escola 1 e os outros três da Escola 2 responderam que participaram das capacitações para atender bem aos alunos e crescer profissionalmente. Apenas dois professores da EP1 sentiram-se motivados pela direção da escola.

O que os dados da Tabela 2 apontam é que a motivação para participar dos cursos de formação é algo intrínseco, pois os professores querem ter crescimento profissional para atender e ensinar melhor seus alunos. Alguns professores alegaram ter participado por terem sido motivados pela escola, porém constatou-se, a partir das entrevistas, que a forma de motivação das Equipes Pedagógicas é através do convite para participação no curso ou na reunião pedagógica (no caso das Escolas Particulares).

Buscamos, com a pesquisa, elementos para entender como os professores foram selecionados para participar das capacitações. As respostas estão numericamente representadas na Tabela 3.

Tabela 3 – Seleção dos professores para participar nas capacitações.

Categorias de respostas	Escolas Municipais				Escolas Estaduais				Escolas Particulares			Total Geral	
	1	2	3	Sub-total	1	2	3	Sub-total	1	2	Sub-total	F	%
1-Participação obrigatória (cursos nas reuniões pedagógicas)	--	--	--	--	--	P1	--	1	P1	P1	2	3	
	--	--	--	--	--	P2	--	1	P2	P2	2	3	
	--	--	--	--	--	P3	--	1	P3	P3	2	3	
Subtotal	--	--	--	--	--	3	--	3	3	3	6	9	33
2 -De acordo com a área de atuação.	P1	P1	P1	3	P1	P1	P1	3	--	--	--	6	
	P2	P2	P2	3	P2	P2	P2	3	--	--	--	6	
	P3	P3	P3	3	P3	P3	P3	3	--	--	--	6	
Subtotal	3	3	3	9	3	3	3	9	--	--	--	18	67
TOTAL GERAL	3	3	3	9	3	6	3	12	3	3	6	27	100

Nº de respostas - 27

Fonte – Dados coletados nas entrevistas com professores.

Analisando a Tabela 3 evidencia-se que, 67% das respostas dos entrevistados foram selecionados de acordo com a área em que atuavam e 33% participaram das capacitações ocorridas nas reuniões pedagógicas das escolas.

Percebe-se que os professores das Escolas Municipais e Estaduais fizeram cursos voltados para as áreas em que atuavam. Além destes, os Professores da Escola Estadual 2 participaram de cursos realizados na própria escola. Para os professores das Escolas Particulares não há seleção, pois a participação nas reuniões pedagógicas é obrigatória. Outra questão levantada para os professores referiu-se a quem ofereceu a formação aos professores das redes. Nosso intuito era investigar se os cursos eram propostos por secretarias, universidades ou outros segmentos. As respostas estão registradas numericamente, a seguir, na Tabela 4.

Tabela 4 – Oferta da formação.

Categorias de respostas	Escolas Municipais				Escolas Estaduais				Escolas Particulares			Total Geral	
	1	2	3	Sub-total	1	2	3	Sub-total	1	2	Sub-total	F	%
1- Oferecida pela escola.	--	--	--	--	--	P1	--	1	P1	P1	2	3	
	--	--	--	--	--	P2	--	1	P2	P2	2	3	
	--	--	--	--	--	P3	--	1	P3	P3	2	3	
Subtotal	--	--	--	--	--	3	--	3	3	3	6	9	33
2 – Oferecida pela Secretaria.	P1	P1	P1	3	P1	P1	P1	3	--	--	--	6	
	P2	P2	P2	3	P2	P2	P2	3	--	--	--	6	
	P3	P3	P3	3	P3	P3	P3	3	--	--	--	6	
Subtotal	3	3	3	9	3	3	3	9	--	--	--	18	67
TOTAL GERAL	3	3	3	9	3	6	3	12	3	3	6	27	100

Nº de respostas - 27

Fonte – Dados coletados nas entrevistas com professores.

Quando os professores foram questionados sobre quem oferece a formação, 67% das respostas informaram que a iniciativa foi das Secretarias de Educação e 33% que a formação foi proporcionada pela escola.

Todos os professores das Escolas Municipais e Estaduais participaram de cursos oferecidos pela Secretaria de Educação, com exceção da Escola Estadual 2, cujos professores tiveram também capacitações na escola. Diferentemente, todos os professores das Escolas Particulares, realizaram capacitações apenas na escola.

Na Tabela 5, os números obtidos pretendem registrar a opinião dos professores quando foram questionados sobre qual a melhor forma de se fazer a capacitação. Nosso propósito

era investigar o que os professores pensam sobre a organização da capacitação, quem deve conduzi-la e a participação deles na mesma.

Tabela 5 – Ideal de formação

Categorias de respostas	Escolas Municipais				Escolas Estaduais				Escolas Particulares			Total Geral	
	1	2	3	Sub-total	1	2	3	Sub-total	1	2	Sub-total	F	%
1 – Os professores deveriam ajudar a organizar a formação.	--	--	--	--	--	--	--	--	--	P3	2	2	
	--	--	--	--	--	--	--	--	P2	--	--	--	
	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	
Subtotal	--	--	--	--	--	--	--	--	1	1	2	2	6
2- O Município deveria oferecer a formação para todas as redes.	--	P1	--	1	--	P1	P1	2	--	--	--	3	
	--	P2	--	1	--	P2	P2	2	--	--	--	3	
	--	P3	--	1	--	--	--	--	--	--	--	1	
Subtotal	--	3	--	3	--	2	2	4	--	--	--	7	25
3 – A escola deveria organizar a formação, pois ela sabe as dificuldades.	P1	P1	P1	3	P1	--	P1	3	P1	P1	2	8	
	P2	P2	P2	3	P2	--	P2	2	--	P2	2	7	
	P3	P3	P3	3	P3	P3	--	1	P3	P3	1	5	
Subtotal	3	3	3	9	3	1	2	6	2	3	5	20	69
TOTAL GERAL	3	6	3	12	3	3	4	10	3	4	7	29	100

Nº de respostas - 29

Fonte – Dados coletados nas entrevistas com professores.

A grande maioria das respostas (69%) apontou que o ideal seria a escola organizar a formação, pois é a escola que conhece as dificuldades dos professores; 25% das respostas argumentaram que o Município, por meio da Secretaria de Educação, deveria oferecer a formação para os professores de todas as redes e apenas 6% apontaram que os professores deveriam ajudar a organizar os cursos de formação.

Na Rede Municipal de Ensino, todos os professores disseram que a escola deveria organizar os cursos. Além disso todos os professores da Escola 2 também sugeriram que a Secretaria de Educação organizasse os cursos e repassasse para os professores das três Redes de Ensino. Para esses professores, portanto a organização poderia ser feita pelas duas instâncias.

Na Rede Estadual as opiniões quanto ao ideal de formação se dividiram: 60% das respostas indicaram que a organização dos cursos deve ser da escola, porque ela conhece as dificuldades dos docentes, e 40% apontaram que o Município, através da Secretaria de Educação, deveria oferecer os cursos de formação.

Na Rede Particular, 83% das respostas dos professores entrevistados afirmaram que o ideal de formação é aquele no qual a escola organiza os cursos, enquanto 34% manifestaram que a melhor forma é aquela em que os professores auxiliam na organização da capacitação. Percebe-se que há um professor, nesta rede, que considera válidas as duas possibilidades, ou seja, os cursos deveriam ser organizados pela escola e pelos professores. Ressaltamos que, apenas na Escola Particular, houve menção à participação de professores na organização das capacitações.

Na Tabela 6, apontamos a frequência em número de respostas dos professores, relativas ao questionamento sobre a forma como foram realizados os cursos de formação nas Escolas do Município de Ponta Porã/MS.

Tabela 6 - Tipos de capacitação.

Categorias de respostas	Escolas Municipais				Escolas Estaduais				Escolas Particulares			Total Geral	
	1	2	3	Sub-total	1	2	3	Sub-total	1	2	Sub-total	F	%
1- Em forma de palestras ou seminários	P1	P1	--	2	P1	P1	P1	3	P1	P1	2	7	
	P2	P2	--	2	P2	P2	P2	3	P2	P2	2	7	
	P3	P3	--	2	P3	P3	P3	3	P3	P3	2	7	
Subtotal	3	3	--	6	3	3	3	9	3	3	6	21	53
2 -Nas horas atividades semanais.	P1	P1	P1	3	--	--	--	--	--	--	--	3	
	P2	P2	P2	3	--	--	--	--	--	--	--	3	
	P3	P3	P3	3	--	--	--	--	--	--	--	3	
Subtotal	3	3	3	9	--	--	--	--	--	--	--	9	24
3-Na própria escola mensalmente.	--	--	--	--	--	P1	--	1	P1	P1	2	3	
	--	--	--	--	--	P2	--	1	P2	P2	2	3	
	--	--	--	--	--	P3	--	1	P3	P3	2	3	
Subtotal	--	--	--	--	--	3	--	3	3	3	6	9	23
TOTAL GERAL	6	6	3	15	3	6	3	12	6	6	12	39	100

Nº de respostas - 39

Fonte – Dados coletados nas entrevistas com professores.

Nesse caso, do total de 39 respostas, 53% indicaram que os professores participaram de cursos em forma de palestras ou seminários, 24% de capacitações nas horas atividades semanais e 23% das ações de capacitação aconteceram na própria escola, mensalmente, nas reuniões pedagógicas.

Na Rede Municipal de Ensino, todos os entrevistados indicaram ter participado dos encontros semanais, nas horas atividades da escola. Além disso, 66% destas indicações apontaram também, a realização de capacitações em forma de palestras e seminários. Tais eventos eram



desenvolvidos aos sábados, ministrados por especialistas da própria escola ou da Secretaria de Educação.

Na Rede Estadual de Ensino, todas as respostas foram relativas à participação em palestras e seminários. Além disso, os professores da Escola Estadual 2 participaram também de cursos oferecidos pela própria escola, mensalmente. Estes cursos eram organizados por áreas de interesse e ministrados pelos próprios professores da escola; aquele professor que mais se destacava em sua área, organizava e ministrava uma capacitação aos demais do mesmo campo de atividade.

Na Rede Particular, todos os professores participaram de encontros oferecidos, mensalmente, na escola, em forma de palestras e seminários. Estes encontros eram realizados nas reuniões pedagógicas, que aconteciam mensalmente, e organizados pela coordenação das escolas.

Agrupando os resultados das Tabelas 1 a 6, a respeito da participação dos professores na formação continuada, pudemos constatar que, no período de 2001 a 2006 os professores da Rede Municipal fizeram um total de 880 horas de formação, os da Rede Estadual 120 horas de capacitações e os docentes da Rede Particular em torno de 150 horas de encontros nas reuniões pedagógicas. Os cursos oferecidos foram ministrados por especialistas, com exceção de uma Escola Estadual que também ofereceu formação dentro da escola, tendo seus professores como responsáveis pela execução das atividades. A maioria das capacitações foi realizada em forma de seminários e palestras, tendo os professores que desenvolver projetos ou fazer relatórios do que foi aprendido. Esse modelo de formação é considerado por Marcelo Garcia (1999), o modelo de desenvolvimento profissional praticado por meio de cursos de formação, nos quais o palestrante define o conteúdo que será trabalhado e o oferece aos participantes. É considerado o modelo mais tradicional de desenvolvimento profissional de professores, segundo Candau (2002)

Quanto às capacitações oferecidas, a pesquisa aponta que os modelos de cada rede de ensino são diferentes.

Na Rede Municipal, os cursos foram desenvolvidos em forma de estudo de texto e seminário para todos os professores: o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), com duração de um ano, e o Parâmetros em Ação, com duração de quatro anos. Ambos foram propostos pelo MEC (Ministério de Educação) e ministrados pelos especialistas da Secretaria de Educação do Município, em conjunto com os coordenadores das escolas da referida rede, tendo a formação sido desenvolvida aos sábados. O dia em que acontecia o encontro era

dividido em dois momentos: na parte da manhã, geralmente estudavam temas gerais relacionados à educação e à tarde assuntos por área.

No geral, acredita-se na importância desta forma de capacitação, pois sendo ministrada por especialistas da Secretaria de Educação e da escola, conta com profissionais da Rede Municipal que conhecem a realidade das escolas e as necessidades dos professores. Outro ponto que é considerado positivo é o fato de que a capacitação, sendo na área do professor, pode auxiliar seu entendimento e suscitar mudanças em sua prática.

Na Rede Estadual de Ensino, a capacitação oferecida esteve voltada para os professores que atuavam no Ensino Médio noturno, o Programa de Capacitação de Professores do Ensino Médio Noturno (PROIFEM), desenvolvido em duas etapas, 40 horas presencial e o restante, a distância, ministrada por especialistas da UNIGRAN. As três Escolas Estaduais pesquisadas participaram deste modelo de capacitação. O curso oferecido a estes professores foi, conforme depoimento abaixo

Muito rápido, nem conseguimos entender o que realmente eles queriam e o curso já terminou. A gente sabia que tinha que fazer um projeto na escola com os alunos, mas nunca trabalhamos com projeto, não é fácil. E também a gente tinha que escrever um tal artigo sobre o que lemos, nunca fiz isso, é difícil viu? E sem ajuda então, piorou (Professora 1 EE1).

Percebemos, pela fala da professora, que o curso não propiciou a reflexão dos professores sobre sua prática diária; ao contrário, foram atribuídas ainda mais tarefas aos professores, atividades que os mesmos não costumam fazer e não dominam, e o mais grave, com pouca orientação e apoio dos formadores. Na verdade, sentimos, com o depoimento do professor, que o curso foi ministrado superficialmente aos professores e não houve espaço para análise e reflexão das idéias apresentadas durante o período de estudos

Uma das Escolas Estaduais também fez capacitação na própria escola ministrada por seus professores, sendo que os professores que mais se destacavam em sua disciplina, ministravam formação para os demais da sua área. Dependendo de como foi conduzido o encontro, acreditamos que talvez seja o tipo de curso que mais possa ajudar o professor em sua prática diária, pois pelo depoimento do professor 2 da EE2 o curso vem ao encontro das necessidades dos professores, “ *o curso é legal porque é feito na escola. Sabe, a gente fala para o professor que é colega da gente que está com dificuldade de ensinar tal coisa, aí ele ensina justamente*

*como ensinar isso.*”<sup>3</sup> Deste curso não foram encontrados registros, apenas os depoimentos de professores e coordenadores.

As Escolas da Rede Particular ofereceram capacitações na própria escola, ministradas pelos coordenadores das mesmas. Os assuntos foram escolhidos pela Equipe Pedagógica da escola sem a participação dos professores e versaram sobre as discussões gerais mais recentes na área educacional. Este tipo de capacitação pode fazer o professor refletir sobre assuntos atuais da educação, mas não parece que ela poderá mudar sua prática pedagógica, pois nem todos conseguem fazer a relação da teoria com a prática.

Segundo Gómez e Sacristán capacitações deste tipo se baseiam em uma perspectiva técnica de educação, pois “se propõem dar ao ensino o status e o rigor dos quais carecia a prática tradicional” (1998, p.356). A qualidade do ensino é centrada no produto e na eficácia e economia para sua realização. Segundo o autor “o professor é um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros e transformado em regras de atuação” (Ibidem, p.357).

Esta abordagem, marcada por uma racionalidade de caráter técnico, concebe o professor como técnico já que a atividade do profissional docente é baseada na prática e dirigida a partir da solução de problemas ancorados em rigorosas teorias e técnicas científicas.

Os professores não chegam ao conhecimento científico, são técnicos que desenvolvem conhecimentos e habilidades para a prática docente, apoiados nos conhecimentos e habilidades e nas pesquisas realizadas por cientistas. Desta forma, o professor acaba tornando-se subordinado aos especialistas como pedagogos e psicólogos, ficando cada vez menos autônomo quanto à sua atividade pedagógica o que acaba por dificultar também sua participação em um trabalho de equipe na escola, no qual se requer criatividade e capacidade de pensar e decidir sobre problemas da sua prática.

No geral, o modelo de capacitação oferecido por especialistas que não fazem parte da escola tem sido bastante criticado. De acordo com Marcelo Garcia(1999), Candau (2002), Mizukami e Realli (2004) capacitações deste tipo estão desvinculadas da escola, pois os especialistas, no geral, não conhecem a realidade das escolas e nem as dificuldades dos professores. Por outro lado, em tese, a escola que fez a capacitação tanto por especialistas

---

<sup>3</sup> Daqui para a frente, no corpo do texto, será usada a fonte 11, em itálico, para destacar a fala das informantes e diferenciar das citações no texto.

externos, como por professores da escola, poderá crescer e melhorar muito a qualidade de ensino oferecida. Neste caso os professores poderão ter uma visão macro de educação, oferecida por especialistas e uma visão micro de educação, com apoio pedagógico, possibilitada por seus próprios colegas. Porém, não é tão simples assim, não basta o professor participar de cursos de formação ministrados por especialistas ou mesmo pelos próprios colegas da escola para que ele reflita e mude sua prática pedagógica em sala de aula. É necessário, segundo Gauthier (1998), que o professor utilize os saberes da docência para implementar e organizar o currículo que utiliza (GIROUX, 1997), enfim que o professor esteja comprometido com um projeto de escola e de trabalho pedagógico.

Os modelos de formação acima citados são considerados “clássicos” segundo Candau (2003). A autora enfatiza que este tem sido o sistema mais freqüente e habitual de formação continuada dos profissionais do magistério.

Segundo a autora (Ibidem), os cursos podem ser feitos com toda a tecnologia existente hoje, inclusive na modalidade a distância, mas possuem uma roupagem tradicional, por isso são considerados modelos clássicos de formação continuada de professores. Ainda estão arraigados à concepção de que alguns produzem conhecimentos se atualizando constantemente e outros socializam estes conhecimentos.

Para Marcelo Garcia, estes tipos de modelos de desenvolvimento profissional consideram os cursos de formação como formas de treinamento, pois “(...) os objetivos dos mesmos consistem em que os professores adquiram conhecimentos ou competências a partir da sua implicação nas atividades planejadas e desenvolvidas por especialistas (1999, p. 146).

Neste tipo de modelo de formação continuada, é comum os professores se sentirem alienados, já que sua participação não nasce de necessidades intrínsecas ao seu trabalho e portanto da consciência dos elementos envolvidos no seu fazer pedagógico.

No caso desta pesquisa, podemos observar este fato nas respostas dos professores sobre motivação. A motivação para os professores participarem das capacitações, no geral, foi intrínseca, mas de caráter individual, pois a maioria busca os cursos para atender bem aos alunos e crescer profissionalmente. Alguns dizem que são motivados pela escola, mas em um sentido bem específico, ou seja, não por reconhecimento de necessidades surgidas do trabalho na escola, mas para corresponder à expectativa e cobranças da direção. Isso fica claro quando os professores, questionados sobre de que forma a escola os motiva para participar de formação, dão respostas do

tipo: “A diretora nos diz que tem curso na nossa área e que é legal a gente participar.” (Professor 2 EE3).

Desta forma, percebemos que a motivação é bastante superficial, pois a escola não entra em detalhes sobre o curso e nem sugere que o professor traga algo interessante do curso, para ser repassado aos demais colegas. Em outras palavras a motivação não emerge das reflexões realizadas no âmbito do trabalho coletivo da escola e, portanto ela se esgota, via de regra, na realização dos próprios cursos e dos certificados recebidos e não na mudança da prática pedagógica.

Nas escolas públicas podemos perceber que há mais interesse de participação, porque os cursos foram, geralmente, oferecidos na área em que os professores atuavam. Nas Escolas Particulares percebemos que os professores participavam dos cursos em caráter obrigatório, pois eles foram realizados nas reuniões pedagógicas. Isso não garante que o professor irá aproveitar o curso ou não, pois além de serem assuntos gerais sobre a educação, nem sempre o professor possui leituras prévias para conseguir absorver e transpor para a sua prática o que é discutido no encontro. Não percebemos, a partir das entrevistas, nestes encontros um caráter de formação, pois não há continuidade. Os professores apenas receberam textos e fizeram seminários, sem haver estudo aprofundado do assunto. A discussão é momentânea, esporádica, mesmo porque ela se esgota logo em seguida, quando no segundo momento da reunião já são tratados outros assuntos referentes à escola como: calendários letivos, de provas, de recuperações, festas comemorativas, entrega de boletins, reuniões de pais e problemas disciplinares.

O que falta, nas escolas em geral, é que os professores tenham autonomia para desenvolvimento do currículo e um interesse por desenvolverem-se profissionalmente, estudando e refletindo com seus colegas os problemas da escola, bem como, as suas dificuldades como docente. Criar um espaço na escola, incentivado pela Equipe Pedagógica, que propicie e valorize o estudo e as iniciativas dos professores, de acordo com Marcelo Garcia (1999) constitui um outro modelo de formação, que ele denomina de Modelo de Desenvolvimento Profissional Curricular e Organizacional.

Em todas as redes de ensino analisadas, os professores participaram de cursos de formação. Alguns participaram de formação ministrada por especialistas e outros por professores da própria escola na área que atuavam. Porém, participar de cursos de formação de qualquer uma das formas mencionadas acima não garante que o professor vá modificar o planejamento

pedagógico, oferecendo melhor qualidade de ensino para seus alunos. Alguns professores podem possuir a consciência de que necessitam estudar e saber utilizar este estudo, para resignificar a prática diária. Outros, simplesmente participam da formação, colecionando certificados ou alimentando a expectativa de que estão se atualizando, sem perceber que não há reflexos para suas práticas. Somente irá redimensionar suas ações, aquele profissional que estiver preocupado com seu fazer pedagógico, que participar de cursos de formação que vierem ao encontro de suas necessidades pessoais e profissionais, que tiver compromisso e consciência que, pela educação, poderemos melhorar a vida de muitos jovens, pois o professor é uma referência para os alunos. A mudança ocorre à medida que o profissional perceber que há necessidade da busca constante pela atualização profissional e da reflexão coletiva sobre o seu trabalho (MARCELO GARCIA, 1999).

Segundo esse autor, não necessariamente o professor precisa participar de cursos de formação para repensar sua prática; possuindo consciência da necessidade do estudo para ser um bom profissional, poderá aprender por si mesmo, “...professores decidem aprender por si mesmos aqueles conhecimentos ou competências que consideram necessários para o seu desenvolvimento profissional ou pessoal...” (1999, p. 150)

Este modelo de desenvolvimento profissional é denominado por Marcelo Garcia de autônomo e ele acrescenta, ainda, que os profissionais que optam por ter um desenvolvimento profissional autônomo “...entendem que as ofertas de formação atuais não respondem às suas necessidades, quer pela sua qualidade, quer pela ausência deste tipo de ofertas de formação.” (1999, p. 150). Esse tipo de modalidade de formação, é apresentada pelo autor como “...aquela cujo objetivo excede o domínio de conhecimentos e competências pelos professores e afirma a necessidade de uma verdadeira implicação dos docentes no planejamento e desenvolvimento do processo de formação.” (p. 146). E continua afirmando que, tal modalidade de desenvolvimento profissional seria denominada de “Modelo de Desenvolvimento Profissional com Apoio Profissional”, ou seja, seria desenvolvido por colegas, com apoio dos colegas e avaliado pelos próprios professores da escola, portanto, dentro da escola.

A seleção dos professores, para participar dos cursos de capacitação, das Escolas Municipais e Estaduais, ocorreu conforme a área em que atuavam. Notamos, ainda, completa divergência se compararmos os âmbitos público e privado. Neste não há seleção, a participação se dá, exclusivamente, nas reuniões pedagógicas, em caráter obrigatório, sem a preocupação com a área de atuação, o que significa que tais capacitações tinham caráter genérico. Todavia

salientamos que, a busca de alternativas, para ultrapassar as generalizações das capacitações, é possível, conforme o exemplo da Escola Estadual 2, que realizou as reuniões pedagógicas aos sábados, dividindo o corpo docente em grupos, segundo a área de atuação.

Quando os professores foram questionados sobre qual seria a formação ideal para auxiliar seu trabalho diário, a grande maioria argumentou que é aquela organizada pela escola, pois é neste espaço que as dificuldades e necessidades compõem e ganham significado, conforme o que diz o Professor 2 da EM1, *“Pela escola, pois a escola ganha diretamente com a formação de seus profissionais”*.

E, também, aquela que o professor participa de acordo com a área em que atua, pois desta maneira terá mais condições de discutir, apresentar suas idéias e relacionar com o que trabalha em sala de aula. O fato de a formação ocorrer na escola não garante o seu sucesso, mas acreditamos que, se a mesma se pautar no Modelo de Desenvolvimento Curricular e Organizacional, haverá maiores possibilidades de modificar o cenário educacional que ora se apresenta.

Há um fator relevante quando observamos que os entrevistados, atuantes nas redes públicas, não se manifestaram quanto à sua participação na organização de sua própria formação. Essa parece ser uma questão nebulosa para esses professores. Por um lado há uma expectativa de que a capacitação seja responsabilidade de órgãos públicos, ao mesmo tempo que mostram desejo de se aperfeiçoar. Criticam os cursos externos, mas não se vêem como integrantes destas capacitações. Esta ambivalência talvez tenha sua origem no fato de que poucos professores tiveram, realmente, a oportunidade de trabalhar em escolas, nas quais a dinâmica da formação estivesse integrada à prática docente coletiva.

Concluindo, a análise da primeira categoria de respostas levantada pela pesquisa, mostra quão distante estamos de uma formação continuada significativa de professores. Detectamos que vários fatores podem ser responsabilizados por este resultado: o não envolvimento dos professores na formação, o caráter externo da formação e a conseqüente falta de autonomia dos docentes, bem como a desarticulação das capacitações com o Projeto Pedagógico da escola e a ausência de reflexões coletivas contínuas sobre a prática exercida. Todos estes fatores são impeditivos a um processo de formação, como forma de reflexão sobre e de construção de novas formas de organizar o trabalho pedagógico.

#### 4.2.2 Contribuições da formação continuada para a profissionalização dos professores.

Na segunda categoria descrevemos o que os professores perceberam a respeito das contribuições das capacitações para sua formação docente, ou seja, se a partir da formação os professores conseguiram repensar e modificar as suas práticas pedagógicas, como observaram a expectativa da Equipe Pedagógica da escola, tanto no que diz respeito aos conceitos aprendidos, quanto à possibilidade de socialização com os colegas do que foi trabalhado nas capacitações e, principalmente, se demonstraram interesse em auxiliar e/ou criar mecanismos na escola para que os professores pudessem modificar suas práticas.

Neste item foi perguntado aos professores se a escola propiciou momentos para socialização do que foi aprendido nas capacitações, oportunizando espaço para que pudessem discutir e aprofundar a capacitação recebida e refletirem sobre sua prática. Na Tabela 7 podemos observar numericamente, as respostas dos professores sobre este questionamento.

Tabela 7 – Socialização da formação na escola.

Categorias de respostas	Escolas Municipais				Escolas Estaduais				Escolas Particulares			Total Geral	
	1	2	3	Sub-total	1	2	3	Sub-total	1	2	Sub-total	F	%
1 – Sim	P1	P2	P1	3	P1	P1	P1	3	P1	P2	2	8	
	P2	P3	P2	3	P2	P2	P2	3	P2	P3	2	8	
	P3	--	--	1	P3	P3	P3	3	P3	--	1	5	
Subtotal	3	2	2	7	3	3	3	9	3	2	5	21	87
2 – Não	--	P1	P3	2	--	--	--	--	--	P1	1	3	
	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	
	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	
Subtotal	--	1	1	2	--	--	--	--	--	1	1	3	13
TOTAL GERAL	3	3	3	9	3	3	3	9	3	3	6	24	100

Nº de respostas - 24

Fonte – Dados coletados nas entrevistas com professores.

Conforme demonstra a categorização das respostas acima, nas escolas pesquisadas, 87% dos professores afirmaram que houve socialização das capacitações realizadas, enquanto 13% declararam que não houve momentos especiais para troca de conhecimentos.



Nas escolas da Rede Municipal, a maioria dos professores informou que houve socialização do que foi aprendido nos cursos de formação. Apenas dois professores: o P1 da EM2 e o P3 da EM3 disseram não ter ocorrido momentos para socializar as capacitações.

Analisando mais detalhadamente a Tabela 7 percebe-se que, segundo os professores de todas as Escolas da Rede Estadual, as informações adquiridas nos cursos de formação foram socializadas nas escolas.

Nas Escolas da Rede Particular a mesma Tabela aponta que não há unanimidade na fala dos professores. Na Escola 1 todos responderam que houve socialização do aprendido, enquanto na 2, dos três professores entrevistados, dois afirmaram que houve a troca, mas um professor da mesma escola informou o contrário.

A Tabela 8, a seguir mostra o número de respostas dos professores em relação aos momentos em que a escola oportunizou a socialização ou a troca de experiências do que foi aprendido nos cursos de formação. Este questionamento foi feito com o intuito de verificarmos como e quando a escola oferece espaço para trocar e discutir informações adquiridas nos momentos de capacitação e tentar relacionar ao fazer pedagógico, a fim de melhorá-lo.

Tabela 8 – Momentos de socialização da formação na escola.

Categorias de respostas	Escolas Municipais				Escolas Estaduais				Escolas Particulares			Total Geral	
	1	2	3	Sub-total	1	2	3	Sub-total	1	2	Sub-total	F	%
1 – Nas reuniões pedagógicas	P1	--	P2	2	P1	P1	P1	3	P1	P2	2	7	
	P2	--	--	1	P2	P2	P2	3	P2	P3	2	6	
	P3	--	--	1	P3	P3	P3	3	P3	--	1	5	
Subtotal	3	--	1	4	3	3	3	9	3	2	5	18	75
2 – No intervalo (recreio)	--	P1	P1	2	--	--	--	--	--	P1	1	3	
	--	P2	P3	2	--	--	--	--	--	--	--	2	
	--	P3	--	1	--	--	--	--	--	--	--	1	
Subtotal	--	3	2	5	--	--	--	--	--	1	1	6	25
TOTAL GERAL	3	3	3	9	3	3	3	9	3	3	6	24	100

Nº de respostas - 24

Fonte – Dados coletados nas entrevistas com professores.

Os dados permitem constatar que, 75% das escolas utilizaram as reuniões pedagógicas para oferecer a oportunidade de troca de informações aos seus professores e 25% das escolas não possuíam momentos específicos para esta troca. Nesse caso, conforme os professores, o recreio foi usado como espaço informal, para repasses ou comentários casuais .

Dentre as Escolas Municipais percebeu-se que, na Escola 1 os três professores entrevistados afirmaram que houve espaço nas reuniões pedagógicas para a socialização; na Escola 2, os três professores entrevistados declararam que não houve momentos específicos para esta troca, restando também, apenas os momentos de recreio para fazê-la; na Escola 3, dois professores relataram que apenas o recreio era o momento para a socialização e um afirmou que houve momentos para compartilhar as informações sobre os cursos realizados nas reuniões pedagógicas.

No que tange às Escolas Estaduais, percebe-se que há coerência na fala dos professores, pois todos afirmaram haver espaço para a troca dos conhecimentos, nas reuniões pedagógicas.

Nas Escolas Particulares, cinco professores informaram que a troca acontecia nas reuniões pedagógicas e, apenas um dos entrevistados, afirmou não haver momentos específicos para tanto, restando-lhes, também, apenas o recreio para isso.

Em síntese, podemos observar que a socialização das experiências de capacitação depende da forma como o trabalho pedagógico na escola está estruturado e da valorização que a mesma atribui à reflexão e ao debate no coletivo da escola.

A Tabela 9 aponta por meio de números que tipo de mudança os cursos de formação suscitaram, segundo a avaliação dos professores. Este questionamento foi feito para averiguarmos se os professores, de fato, recebiam referenciais teóricos nas capacitações que lhes dessem subsídios para refletirem sobre a sua prática.

Tabela 9 – Mudança, na prática, a partir da formação.

Categorias de respostas	Escolas Municipais				Escolas Estaduais				Escolas Particulares			Total Geral	
	1	2	3	Sub-total	1	2	3	Sub-total	1	2	Sub-total	F	%
1 – Aprendi a lidar melhor com a indisciplina.	P3	--	P3	2	--	--	--	--	P1	--	1	3	
	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	
	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	
Subtotal	1	--	1	2	--	--	--	--	1	--	1	3	12
2 - Reflexão sobre como agir para ter melhor aceitação do trabalho e do conteúdo ensinado	P1	P1	P1	3	P1	P1	P1	3	P1	P1	2	8	
	P2	P2	P2	3	P2	P2	P2	3	P2	P2	2	8	
	P3	P3	P3	3	P3	P3	P3	3	P3	P3	2	8	
Subtotal	3	3	3	9	3	3	3	9	3	3	6	24	88
TOTAL GERAL	4	3	4	11	3	3	3	9	4	3	7	27	100

Nº de respostas - 27

Fonte – Dados coletados nas entrevistas com professores.

Observamos no universo dos 24 entrevistados, que 3 professores manifestaram-se duplamente. Nas respostas apresentadas, 88% afirmaram que os cursos de formação serviram para que refletissem sobre como agir para ter melhor aceitação, pelo aluno, do trabalho realizado e do conteúdo ministrado; 12% das respostas informaram que aprenderam a trabalhar melhor com a indisciplina dos alunos.

Nas Escolas Municipais 100% dos professores disseram que os cursos de formação auxiliaram na reflexão sobre como agir para ter melhor aceitação do trabalho realizado e do conteúdo ensinado; neste grupo dois professores também afirmaram ter aprendido a lidar melhor com a indisciplina.

Nas Redes Estadual e Particular, 100% dos professores informaram que os cursos serviram para a reflexão sobre como agir para ter melhor aceitação do trabalho e do conteúdo ministrado. Destes professores apenas um, da Rede Particular, disse que também aprendeu a trabalhar melhor com a indisciplina dos alunos, participando dos cursos de formação.

A Tabela 10 registra o que os professores disseram quando foram questionados sobre o que pensam em relação à contribuição dos conteúdos trabalhados nos cursos de formação, para a sua prática diária.

Tabela 10 – Contribuição da formação continuada para o professor na sua prática diária.

Categorias de respostas	Escolas Municipais				Escolas Estaduais				Escolas Particulares			Total Geral	
	1	2	3	Sub-total	1	2	3	Sub-total	1	2	Sub-total	F	%
1 – Para obter aperfeiçoamento.	P3	P1	P1	3	P1	P1	P1	3	--	P1	1	7	
	--	P3	P2	2	P2	P2	P2	3	--	P2	1	6	
	--	--	P3	1	P3	P3	P3	3	--	P3	1	5	
Subtotal	1	2	3	6	3	3	3	9	3	6	9	24	88
2 - Para obter certificado.	P1	P2	--	2	--	--	--	--	--	--	--	2	
	P2	--	--	1	--	--	--	--	--	--	--	1	
	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	
Subtotal	2	1	--	3	--	--	--	--	--	--	--	3	12
TOTAL GERAL	3	3	3	9	3	3	3	9	3	6	9	27	100

Nº de respostas - 27

Fonte – Dados coletados nas entrevistas com professores.

Do universo de respostas, constante da Tabela 10, 88% das mesmas consideraram importante a contribuição da formação continuada, enquanto que 12% afirmaram que nem sempre existe esta contribuição, pois alguns estão interessados apenas no certificado. Salientamos que nas escolas 1 e 2 da Rede Municipal estão os três professores que consideram que a formação continuada serve apenas para a atribuição de certificado.

Nas Escolas Municipais, 67% das respostas indicaram que os cursos de formação serviram para o aperfeiçoamento, enquanto que os 34%, mencionados acima, disseram que os cursos nem sempre auxiliam os professores, pois alguns participam apenas pelo certificado.

Nas Escolas Estaduais, todos os professores argumentaram que os cursos auxiliaram para o aperfeiçoamento.

Nas Escolas Particulares, 50% dos professores informaram que os cursos de capacitação foram importantes, para obter aperfeiçoamento. Os outros 50% não se manifestaram.

Em síntese, é necessário destacar o caráter genérico presente nas respostas à questão descrita. Esperávamos que os professores falassem de forma mais concreta das contribuições das capacitações, como teorias aprendidas e relacionadas com as dificuldades enfrentadas na prática, mas as respostas simplistas, podem ser indicadoras do teor pouco articulado com a prática docente que tais atividades apresentam.

Na Tabela 11, pontuamos os dados obtidos sobre a expectativa da Equipe Pedagógica, na visão dos professores em relação à mudança na prática, após as capacitações.

Tabela 11 – Expectativa da Equipe Pedagógica de sua escola em relação à mudança na prática.

Categorias de respostas	Escolas Municipais				Escolas Estaduais				Escolas Particulares			Total Geral	
	1	2	3	Sub-total	1	2	3	Sub-total	1	2	Sub-total	F	%
1 - Sim.	P1	P2	P1	3	P1	P1	P1	3	P1	P1	2	8	
	P2	P3	P2	3	P2	P2	P3	3	P2	P2	2	8	
	P3	--	--	1	P3	P3	--	2	P3	P3	2	5	
Subtotal	3	2	2	7	3	3	2	8	3	3	6	21	88
2 – Não.	--	P1	P3	2	--	--	P2	1	--	--	--	3	
	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	
	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	
Subtotal	--	1	1	2	--	--	1	1	--	--	--	3	12
TOTAL GERAL	3	3	3	9	3	3	3	9	3	3	6	24	100

Nº de respostas – 24

Fonte – Dados coletados nas entrevistas com professores.

De acordo com o apresentado na Tabela 11, percebemos que 88% dos professores informaram que houve expectativa da Equipe Pedagógica da escola, após as capacitações, no sentido de uma prática diferenciada; 12%, no entanto, não sentiram entusiasmo, por parte da Equipe Pedagógica em saber o que foi repassado nas capacitações, tampouco se eles estavam colocando em prática o que foi aprendido.

Na Rede Municipal, na Escola 1, todos perceberam a expectativa da Equipe Pedagógica, sobre a possibilidade da mudança na prática após as capacitações. Nas Escolas 2 e 3 dois professores sentiram interesse da Equipe Pedagógica, em relação à capacitação e ao que os professores poderiam fazer de diferente em suas aulas, a partir destes ensinamentos. Um professor, em cada uma dessas escolas, não percebeu a mesma expectativa por parte da equipe.

Na Rede Estadual 88% dos docentes sentiram as expectativas da Equipe Pedagógica da escola, para aplicarem na prática o aprendido. Apenas um professor, da Escola 3, não observou esse interesse.

Na Rede Particular todos os professores perceberam o interesse da Equipe Pedagógica da escola e a expectativa quanto à mudança da prática.

Outro questionamento feito aos professores relaciona-se à importância do acompanhamento do trabalho, pela Equipe Pedagógica da escola. Neste item investigamos se os professores achavam importante que a Equipe Pedagógica examinasse seu planejamento, acompanhasse suas aulas e fizesse sugestões. Os resultados podem ser vistos na Tabela 12, por meio quantitativo nas respostas obtidas.

Tabela 12 – Importância do acompanhamento do trabalho pela Equipe Pedagógica da escola.

Categorias de respostas	Escolas Municipais				Escolas Estaduais				Escolas Particulares			Total Geral	
	1	2	3	Sub-total	1	2	3	Sub-total	1	2	Sub-total	F	%
1 - Sim. Detectar falhas	P1	P2	P1	3	P1	P1	P1	3	P1	P1	2	8	
	P2	P3	P2	3	P2	P2	P2	3	P2	P2	2	8	
	P3			1	P3	P3		2	P3	P3	2	5	
Subtotal	3	2	2	7	3	3	2	8	3	3	6	21	87
2 – Não responderam	--	P1	P3	2	--	--	P2	1	--	--	--	3	
	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	
	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	
Subtotal	--	1	1	2	--	--	1	1	--	--	--	3	13
TOTAL GERAL	3	3	3	9	3	3	3	9	3	3	6	24	100

Nº de respostas – 24

Fonte – Dados coletados nas entrevistas com professores.

Ao entrevistar os professores sobre a importância da Equipe Pedagógica ter feito o acompanhamento do seu trabalho diário, percebemos que 87% dos docentes consideraram importante, porque os ajudou a detectar falhas no planejamento e no conteúdo ministrado; 13% não responderam a este questionamento.

Verifica-se pela Tabela 12 que sete dos professores da Rede Municipal acreditam ser importante este acompanhamento, enquanto dois não responderam.

Na Rede Estadual de Ensino, 88% consideram que o acompanhamento da Equipe Pedagógica ajudou o trabalho do professor para detectar suas falhas; apenas um professor não respondeu a esta questão.

Todos os professores da Rede Particular de Ensino acharam muito importante este acompanhamento, pois permitiu detectar falhas que o professor estava cometendo.

Após analisarmos as Tabelas de 7 a 12 percebemos, a partir das entrevistas com os professores, que os mesmos consideram as capacitações importantes e que estas contribuíram para o crescimento pessoal e profissional de cada um, conforme o depoimento de um professor *“Sim, porque devemos sempre estar informados e atualizados, pois o mundo sofre grandes mudanças rapidamente e a educação deve estar além desta realidade”* (Professor 3 EM3).

Disseram ainda, que participar de cursos de capacitação os auxiliou a mudar a prática em sala de aula, pois puderam refletir sobre o que ensinam e repensar algumas coisas para melhorar a forma de dar aula. Alguns professores alegaram que além da reflexão, os cursos serviram para que eles aprendessem a lidar melhor com a indisciplina dos alunos.

O que não ficou evidenciado e nem foi comentado pelos entrevistados é se este crescimento profissional contribuiu de forma que pudesse propiciar amadurecimento profissional, ou seja, que o professor refletisse na e sobre a prática. O que ficou claro é que os materiais utilizados nos cursos não são trabalhados posteriormente, na escola, conforme o depoimento de um dos professores que participou do curso. *“Os materiais que a gente recebe nos cursos, não são usados pelos coordenadores. Só a gente que aproveita para estudar, às vezes”* (Professor 1 EE2).

Alguns professores, não acreditaram na mudança da prática, a partir das capacitações, pois há aqueles que somente participaram das mesmas para receberem certificados. *“Nem sempre, pois muitos não participam para pôr em prática, e sim para obter um certificado”* (Professor1 EM2).

Os entrevistados informaram que houve socialização, dentro da escola, do que foi aprendido nos cursos de formação. Disseram que este momento aconteceu nas reuniões pedagógicas. Percebe-se que nas Escolas Particulares, nas reuniões pedagógicas, realmente houve momentos de reflexão sobre assuntos relacionados com a educação e após discussões sobre as leituras feitas neste dia. Talvez seja isso que os professores acreditem ser “socializar o aprendido”, porém não ficou evidenciado que houve momentos de socializar ou trocar teorias aprendidas, relacionando-as com a prática para repensá-la. Já, na Rede Estadual constata-se, a partir das entrevistas, que houve momentos de socialização do aprendido nos cursos, porém percebemos, pela fala de um dos professores, que isso não é o ideal, pois as conversas sobre o que aprenderam nas capacitações são informais e de corredores: *“Socializamos o que aprendemos nos cursos, na hora do recreio. Na reunião pedagógica a gente comenta sobre o que tratou no curso, mas são tantas coisas da escola para resolver que não dá tempo de aprofundar o assunto do curso”* (Professor 2 da EE1).

Na Rede Municipal, percebe-se incoerência nos relatos dos professores, principalmente quando a divergência é observada dentro do mesmo estabelecimento, como no caso da Escola 3, conforme observamos na fala dos professores: *“Não trocamos informações sobre os cursos na escola, vamos lá, fizemos o curso, voltamos para a escola e pronto.”* (Professor 3 EM3) e, *“Sim, trocamos idéias e informações pelos corredores da escola ou durante o recreio na sala dos professores”* (Professor 1 EM3). Muitas vezes o professor só conta as “novidades” em relação ao que aprendeu na hora do recreio, conforme relato do Professor 2 da EM3, quando afirma: *“Na sala dos professores, de maneira informal.”*

Embora os professores afirmem que há socialização, sabemos que esta socialização, da forma como está sendo feita, sem momento específico para discussão, desengajada de projetos na escola, sem continuidade e sobretudo desprovida de intencionalidade, não constituirá elemento para mudanças. É preocupante a imaturidade profissional dos docentes e da Equipe Pedagógica da escola que acreditam que nos corredores ou no recreio é possível socializar o aprendido nos cursos, de forma que esta aprendizagem venha a contribuir para a mudança da prática.

A concepção de formação continuada subjacente às respostas dos professores entrevistados é tradicional, ou seja, supõe uma visão clássica de formação, na qual a formação tem caráter informativo e é empreendida individualmente. Tais concepções estão muito distantes do que Marcelo Garcia (1999) aponta como modelo que centra a formação do professor em serviço. Para tanto, a escola precisa adotar uma forma de desenvolvimento organizacional, a qual

insere em seu projeto pedagógico a formação de professores, formação esta elaborada e pensada pela Equipe Pedagógica e pelos professores.

Alguns professores sentem apoio e expectativa da Equipe Pedagógica quando voltam das capacitações, pois acompanham, através da análise semanal do caderno de planejamento, o trabalho do professor. No entanto, a ação da Equipe Pedagógica da escola parece estar muito mais voltada para o controle e a burocratização do trabalho dos professores, para detectar se os mesmos estão cumprindo o planejado, do que para coordenar o projeto pedagógico da escola. Isso fica evidente, pois não existem momentos específicos, nos quais, a Equipe Pedagógica se reúne com os docentes, analisa seu planejamento, dá sugestões, reflete sobre o que está dando certo e sobre o que poderá ser melhorado para propiciar melhor aprendizagem aos alunos. Podemos observar esta realidade a partir da fala da Professora 2 da EP 2 *“A coordenadora olha o meu planejamento, geralmente escreve parabéns, continue assim. Às vezes ela sugere um texto ou não escreve nada. Nunca comentamos sobre o que ela olhou em meu caderno.”*

O controle e a burocratização do trabalho docente resultam na rotinização do trabalho, que, segundo Contreras (2002), impede o exercício reflexivo, em função da falta de tempo ou da intensificação das tarefas a serem feitas, bem como da diminuição do convívio com os colegas, o que reforça o individualismo, também, em parte, pela atuação dos especialistas, que resultou na perda da autonomia do professor.

Há necessidade de a Equipe Pedagógica fazer o acompanhamento do trabalho do professor, mas não a título de controle e sim, de reflexão sobre a prática. O professor precisa aprender a articular, na prática, a teoria aprendida nos cursos de formação e para isso o apoio da Equipe Pedagógica é de fundamental importância, pois a mesma pode constituir uma interlocução qualificada, pela qual possibilita levantar e discutir os problemas de ensino e aprendizagem, buscando na teoria um respaldo para o encaminhamento dos mesmos.

Acredita-se que haverá uma mudança significativa no trabalho docente quando a Equipe Pedagógica entender que é na própria escola, no ambiente do professor, conhecendo as necessidades e dificuldades de cada instituição que devemos oferecer a formação continuada. Segundo Candau, a escola é um lócus de formação.

(...) na experiência dos professores, o dia-a-dia na escola é um lócus de formação. Nesse cotidiano ele aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas e, portanto, é nesse lócus que muitas vezes ele vai aprimorando sua formação (2003, p.57).



Para Nóvoa, também, a escola é o lugar onde o professor poderá significar e re-significar sua prática, deveria ser a referência para o desenvolvimento profissional, pois é nela que os professores agem e interagem.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal (1997, p.25).

O autor (Ibidem), ainda esclarece que “Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência”(p.25).

Em relação a esta valorização do saber da experiência, Candau argumenta que:

(...) é fundamental ressaltar a importância do reconhecimento e valorização do saber docente no âmbito das práticas de formação continuada, de modo especial dos saberes da experiência, núcleo vital do saber docente, e a partir do qual o professor dialoga com as disciplinas e os saberes curriculares. Os saberes da experiência se fundam no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. São saberes que brotam da experiência e são por ela validados. Incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber fazer e de saber ser. É através desses saberes que os professores julgam a formação que adquiriram, a pertinência ou o realismo dos planos e das reformas que lhe são propostas e concebem os modelos de excelência profissional. Eles constituem, hoje, a cultura docente em ação e é muito importante que sejamos capazes de perceber essa cultura docente em ação, que não pode ser reduzida ao nível cognitivo (2003, p. 59-60).

Concluindo a descrição e análise dos dados referentes à segunda categoria da pesquisa, percebemos que os professores, no geral, esperam apoio e trabalho conjunto com a Equipe Pedagógica da escola, porém, segundo Marcelo Garcia (1999), Canário (1998), Fullan e Hargreaves (2000) a rotina, o isolamento, o individualismo, a burocratização do ensino, impedem que professores e Equipe Pedagógica pensem no Projeto Pedagógico juntos, inserindo neste, momentos de formação que venham ao encontro das necessidades dos docentes e da escola.

#### **4.2.3 O que pensam as Equipes Pedagógicas das escolas sobre a formação continuada dos professores.**

A partir da terceira categoria, analisamos as respostas aos questionamentos feitos às Equipes Pedagógicas das escolas pesquisadas. O intuito desta categoria é averiguar o que diretores e coordenadores pensam sobre a importância da participação dos professores nos cursos de capacitação, os tipos de formação oferecidos aos professores, a seleção e o interesse dos professores pelos mesmos, e ainda qual a forma ideal de capacitação. Podemos observar tais resultados nas Tabelas 13 a 18.

Na Tabela 13, apresentamos as categorias de respostas da Equipe Pedagógica sobre a importância dos professores participarem de cursos de capacitação e de que forma estes cursos ajudaram os professores a mudar sua prática em sala de aula.

Tabela 13 – Importância da participação dos professores da escola nas capacitações.

Categorias de respostas	Escolas Municipais				Escolas Estaduais				Escolas Particulares			Total Geral	
	1	2	3	Sub-total	1	2	3	Sub-total	1	2	Sub-total	F	%
1 – Novas práticas pedagógicas .	C	C	C	3	C	--	C	2	C	--	1	6	
	D	D	D	3	D	D	D	3	D	--	1	7	
Subtotal	2	2	2	<b>6</b>	2	1	2	<b>5</b>	2	--	2	<b>13</b>	52
2 - Atualização e reciclagem	C	C	C	3	--	C	C	2	C	C	2	7	
	D	D	--	2	--	D	D	2	--	D	1	5	
Subtotal	2	2	1	<b>5</b>	--	2	2	<b>4</b>	1	2	<b>3</b>	<b>12</b>	48
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>11</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>9</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>25</b>	100

Nº de respostas – 25

Fonte – Dados coletados nas entrevistas com diretores e coordenadores

Legenda<sup>4</sup>

C - Coordenador; D – Diretor

A Tabela 13 aponta que todos os diretores e coordenadores consideram importante a participação dos professores nas capacitações, embora por dois tipos de razões: 52% das justificativas obtidas referem-se ao desenvolvimento de novas práticas pedagógicas e 48% porque auxiliam na atualização e reciclagem.

Por outro lado, prestando atenção à combinação de respostas da Equipe Pedagógica, os dados apontam que, em grande parte (76%), as duas possibilidades foram consideradas, e as

<sup>4</sup> As abreviações apresentadas na legenda da Tabela 13 serão usadas para as Tabelas 14 a 25.

Equipes Pedagógicas acham importante que os professores participem das capacitações de acordo com a fala do Diretor da Escola Municipal 3 “*Com certeza, primeiro porque a vida é um eterno aprendizado e, segundo, por que pode-se trazer sempre algo mais em benefício do aluno.*”

Nas escolas das três redes de ensino houve diferenças quanto à utilização dessas justificativas, embora elas sejam pequenas. Nas municipais, quase a totalidade (11 respostas em 12) indicou as duas justificativas como importante para participação nas capacitações. Nas Escolas Estaduais, a concordância foi menor ( 9 respostas em 12 para as duas justificativas) quanto à participação docente nas capacitações, pelos dois motivos: desenvolvimento de novas práticas, atualizações e reciclagens. Nas Escolas Particulares 5 respostas em 8 possíveis se referiram às duas justificativas. Nestes casos as respostas, tanto de diretores como de coordenadores, apenas para uma das justificativas, ocorreu na Escola Estadual 1 e na Escola Particular 2, embora cada qual apontasse para uma das alternativas.

A Tabela 14 traz os números referentes aos dados a respeito da oferta dos cursos de formação para os professores das Escolas Municipais, Estaduais e Particulares. Pretendíamos detectar qual foi o órgão responsável pela capacitação.

Tabela 14 – Origem da oferta da capacitação para os professores da escola.

Categorias de respostas	Escolas Municipais				Escolas Estaduais				Escolas Particulares			Total Geral	
	1	2	3	Sub-total	1	2	3	Sub-total	1	2	Sub-total	F	%
1 – A escola	--	--	--	--	--	--	--	--	C	C	2	2	
	--	--	--	--	--	--	--	--	D	D	2	2	
Subtotal	--	--	--	--	--	--	--	--	2	2	4	4	25
2 – Secretarias de Educação	C	C	C	3	C	--	C	2	--	--	--	5	
	D	D	D	3	D	--	D	2	--	--	--	5	
Subtotal	2	2	2	6	2	--	2	4	--	--	--	10	63
3 Pela Escola e Secretaria de Educação	--	--	--	--	--	C	--	1	--	--	--	1	
	--	--	--	--	--	D	--	1	--	--	--	1	
Subtotal	--	--	--	--	--	2	--	2	--	--	--	2	12
TOTAL GERAL	2	2	2	6	2	2	2	6	2	2	4	16	100

Nº de respostas – 16

Fonte – Dados coletados nas entrevistas com diretores e coordenadores

A oferta de capacitações, segundo as informações dos diretores e coordenadores, apresenta-se concentrada conforme as Redes: nas Redes Municipais e Estaduais 63% das respostas indicam que a oferta foi feita pelas respectivas secretarias, 25% pelas próprias escolas

(caso das particulares) e apenas em uma escola (PM2) a capacitação foi ofertada tanto pela secretaria, quanto pela escola. Essa última constituiu, portanto, uma exceção quanto a essa prática nas escolas públicas.

A Tabela 15 aponta de que maneira é oferecida a formação continuada aos professores das três Redes de Ensino analisadas. A intenção foi entender quando as capacitações aconteciam e quem as ministrava.

Tabela 15 – Tipos de capacitação oferecida para os professores das escolas.

Categorias de respostas	Escolas Municipais				Escolas Estaduais				Escolas Particulares			Total Geral	
	1	2	3	Sub-total	1	2	3	Sub-total	1	2	Sub-total	F	%
1 -É desenvolvida no final de cada mês, 4 horas cada encontro, em forma de estudo na escola	--	--	--	--	--	C	--	1	C	C	2	3	
	--	--	--	--	--	D	--	1	D	D	2	3	
Subtotal	--	--	--	--	--	2	--	2	2	2	4	6	34
2 -Por especialistas por meio da Secretaria de Educação	C	C	D	3	C	C	C	3	--	--	--	6	
	D	D	C	3	D	D	D	3	--	--	--	6	
Subtotal	2	2	2	6	2	2	2	6	--	--	--	12	66
TOTAL GERAL	2	2	2	6	4	2	2	8	2	2	4	18	100

Nº de respostas – 18

Fonte – Dados coletados nas entrevistas com diretores e coordenadores

Constata-se, a partir das entrevistas com a Equipe Pedagógica, que das 18 respostas obtidas dos gestores, 66% delas (12 respostas) afirmaram que a formação continuada foi desenvolvida por especialistas das Secretarias de Educação e 34% (16 respostas) que foi oferecida na própria escola, ao final do mês (4h cada encontro), em forma de estudo.

Podemos observar que os tipos de capacitação oferecidos variaram conforme a origem da oferta: nos casos em que a capacitação foi realizada na escola, (Escolas Particulares e na EE2) ela ocorreu mensalmente sob a forma de sessões de estudo, conduzidas pela Equipe Pedagógica da escola; nas demais as capacitações foram desenvolvidas por especialistas da Secretaria Municipal ou de universidade conveniada.

A seguir, a Tabela 16 traz os dados e os percentuais de como os coordenadores e diretores indicaram os professores para participarem das capacitações. Queríamos detectar quais critérios eram usados para a seleção dos professores.

Tabela 16 – Seleção dos professores das escolas para participar das capacitações.

Categorias de respostas	Escolas Municipais				Escolas Estaduais				Escolas Particulares			Total Geral	
	1	2	3	Sub-total	1	2	3	Sub-total	1	2	Sub-total	F	%
1 – Todos participaram porque era na reunião pedagógica.	--	C	--	1	--	C	--	1	C	C	2	4	
	--	D	D	2	--	D	--	1	D	D	2	5	
Subtotal	--	2	1	3	--	2	--	2	2	2	4	9	52
2 – Participaram de acordo com a área de atuação	C	--	C	2	C	--	C	2	--	--	--	4	
	D	--	D	2	D	--	D	2	--	--	--	4	
Subtotal	2	--	2	4	2	--	2	4	--	--	--	8	48
<b>TOTAL GERAL</b>	2	2	3	7	2	2	2	6	2	2	4	17	100

Nº de respostas – 17

Fonte – Dados coletados nas entrevistas com diretores e coordenadores

As respostas descritas na Tabela 16 indicam dois critérios: um deles se refere à participação obrigatória nas reuniões pedagógicas da escola (52% das respostas); o outro diz respeito (48% das respostas) à seleção dos professores, conforme a área em que atuavam.

A maioria dos entrevistados da Rede Pública indicou que a seleção dos professores para participar dos cursos de formação foi conforme a área em que atuavam, apenas duas escolas da Rede Pública ( EM2 e EE2) e as particulares informaram que os professores participaram porque era reunião pedagógica

Quando a Equipe Pedagógica foi questionada sobre como vê o interesse dos professores em participarem de cursos de capacitação, as opiniões se dividiram e os números estão apresentados na Tabela 17.

Tabela 17 – Interesse dos professores das escolas em participar da capacitação.

Categorias de respostas	Escolas Municipais				Escolas Estaduais				Escolas Particulares			Total Geral	
	1	2	3	Sub-total	1	2	3	Sub-total	1	2	Sub-total	F	%
1 –Sim. Porque melhoram sua prática.	--	C	C	2	--	--	C	1	C	--	1	4	
	--	D	D	2	--	--	D	1	D	--	1	4	
Subtotal	--	2	2	<b>4</b>	--	--	2	<b>2</b>	2	--	<b>2</b>	<b>8</b>	50
2 –Não. Porque não mudam sua prática	C	--	--	1	C	C	--	2	--	C	1	4	
	D	--	--	1	D	D	--	2	--	D	1	4	
Subtotal	2	--	--	<b>2</b>	2	2	--	<b>4</b>	--	2	<b>2</b>	<b>8</b>	50
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>16</b>	<b>100</b>

Nº de respostas – 16

Fonte – Dados coletados nas entrevistas com diretores e coordenadores

Como podemos observar apenas metade dos entrevistados acreditaram que os professores têm interesse pelas capacitações, usando como critério a mudança da prática. Desta forma, 50% dos diretores e coordenadores acreditaram que os professores estavam interessados na capacitação, pois melhoraram a prática em sala de aula e 50% acreditaram que não.

Percebemos que na EM1, nas Escolas Estaduais 2 e 3 e na EP2, ocorreu incidência quanto às respostas das Equipes Pedagógicas, informando que os professores não modificaram sua prática ao participarem de cursos de capacitação. As Equipes Pedagógicas das Escolas Municipais 2 e 3, da EE3 e da EP1 acreditaram que os professores melhoraram sua prática.

A Tabela 18 indica quantitativamente as respostas dos diretores e coordenadores das três Redes de Ensino, em relação ao tipo de formação que ajuda a mudar a prática do professor.

Tabela 18 – Formação ideal para mudança da prática, segundo as Equipes Pedagógicas das escolas.

Categorias de respostas	Escolas Municipais				Escolas Estaduais				Escolas Particulares			Total Geral	
	1	2	3	Sub-total	1	2	3	Sub-total	1	2	Sub-total	F	%
1 – Quando participa com vontade de crescer e melhorar	--	--	C	1	--	--	--	--	C	C	2	3	
	--	--	--	--	--	--	D	1	D	D	2	3	
Subtotal	--	--	1	1	--	--	1	1	2	2	4	6	37
2 – Quando é na área em que atua	C	C	--	2	C	C	C	3	--	--	--	5	
	D	D	D	3	D	D	--	2	--	--	--	5	
Subtotal	2	2	1	5	2	2	1	5	--	--	--	10	63
TOTAL GERAL	2	2	2	6	2	2	2	6	2	2	4	16	100

Nº de respostas – 16

Fonte – Dados coletados nas entrevistas com diretores e coordenadores

Neste caso, 10 dos entrevistados (63%) entendem que o tipo de formação que ajuda o professor a mudar sua prática é aquela diretamente ligada à área em que ele atua e 6 ( 37%) consideram que o professor muda a prática quando participa da formação com vontade de crescer e melhorar.

Nas Escolas Municipais e Estaduais, predominou nas respostas dos entrevistados a idéia de que a formação ideal é aquela em que o professor realiza na sua área de atuação enquanto que, para uma minoria (dois casos), a formação ideal depende da vontade de crescer e melhorar.

Nas Escolas Particulares, 100% das respostas revelam que a Equipe Pedagógica entrevistada acredita que a formação ideal é aquela em que os professores participam porque têm vontade de crescer e melhorar.

Verificamos, analisando as Tabelas 13 a 18, que as Equipes Pedagógicas das escolas, das três Redes de Ensino, consideraram importante os professores terem participado dos cursos de capacitação, pois além de terem tido oportunidades de atualização e reciclagem, aprenderam a desenvolver novas práticas de ensino. Esperam que os professores, ao participarem de cursos de formação, repensem suas ações em sala de aula e procurem planejar aulas mais atrativas para os alunos. Que os docentes possam aliar a teoria aprendida à prática exercida. O que não é fácil, pois os cursos que os professores participaram são aplicados por especialistas e nos remetem ao modelo de racionalidade técnica, descrito por Gómez e Sacristán (1998), no qual, ao docente

cabe apenas, ouvir e tentar interiorizar os ensinamentos adquiridos, transportando-os posteriormente para a prática pedagógica. De acordo com os autores, tais cursos, desenvolvidos desta forma, são fundamentalmente técnicos e não remetem os professores para a reflexão na ação, seguindo um modelo de treinamento, puro, fechado e mecânico, (...)“com o objetivo de desenvolver competências específicas e observáveis, concebidas como habilidades de intervenção, as quais são consideradas suficientes para produzir na prática os resultados almejados” (, 1998, p.358), porém o que presenciamos na realidade educacional é que este tipo de curso não necessariamente instrumentalizará o professor para a mudança, pois, segundo o autor,

O docente deve se preparar no domínio de técnicas derivadas desde fora, por especialistas externos, que ele deve aprender a aplicar; por isso, sua formação não requer um currículo mais dilatado, nem um nível superior de preparação ( 1998, p.358).

Quanto à oferta dos cursos de capacitação, para os professores das escolas das Redes Municipal e Estadual de Ponta Porã, segundo as Equipes Pedagógicas, foram oferecidos pelas Secretarias de Educação. Apenas uma Escola Estadual desenvolveu, também, cursos na própria escola. Percebe-se que nas escolas da Rede Pública não se reconhece a formação originada pelas escolas. Apenas a EE2 desenvolveu, também cursos na própria escola, porém quando as Equipes Pedagógicas foram questionadas se estes cursos serviram para melhorar a prática em sala de aula, disseram que o professor não mudou sua prática. As Escolas Particulares geraram seus próprios cursos, aplicando-os, porém as características de formação desta rede, foram genéricas ou apenas de atualização pedagógica.

Apesar da maioria dos cursos serem oferecidos pelas Secretarias de Educação, a Equipe Pedagógica acredita que os mesmos estão vindo ao encontro das necessidades dos professores. Pelo que observam, através do planejamento, os professores estão utilizando metodologias diferenciadas em suas aulas e procuram atender melhor os alunos. Podemos observar a fala de uma coordenadora. *“Devido ao acompanhamento diário, observo melhoria nas atividades oferecidas aos alunos”* (Coordenadora EM2).

Assim como os professores, as Equipes Pedagógicas disseram que as capacitações foram ministradas por especialistas das Secretarias de Educação nas Escolas Públicas e em reuniões pedagógicas nas Escolas Particulares. Conforme já salientamos anteriormente, estes modelos de capacitação são os modelos mais usados na atualidade para a capacitação de professores. Segundo Candau (2002), estes cursos apresentam um Modelo Clássico de formação



continuada e não contribuem para a melhoria das escolas, pois estão descontextualizados de suas realidades. De acordo com Marcelo Garcia (1999), estes cursos de formação são excessivamente teóricos, com atividades individuais, sem considerar a realidade e a vivência do professor. Desta forma, estes cursos têm poucas possibilidades de produzirem impacto na escola.

Apenas a Escola Estadual 2 desenvolveu, concomitantemente, cursos na própria escola, uma vez por mês, aplicados pelos próprios professores da escola. Nas Escolas Particulares os cursos foram postos em prática, exclusivamente, pela própria escola, em caráter mensal, na forma de estudo, ministrados por especialistas da Equipe Pedagógica da escola. Percebemos nesta sub-categoria, a existência de um isolamento institucional nas esferas pública e privada, as Escolas Particulares não participam das atividades propostas pelo órgão oficial de educação, comprovada pela fala da Diretora EP1: *“Não somos convidados.”*

A visão das Equipes Pedagógicas é um pouco diferente da dos professores, principalmente da Rede Particular, pois acreditam que as capacitações desenvolvidas vão ao encontro das necessidades dos professores, enquanto que os docentes argumentam que seria mais interessante se as mesmas fossem na área em que atuam. Podemos observar que as necessidades dos professores e os interesses quanto à formação continuada não são as mesmas das Equipes Pedagógicas, portanto, mais uma vez enfatizamos que os cursos de capacitação estão desarticulados dos projetos pedagógicos das escolas e podem não apresentar os resultados esperados pelos promotores das capacitações. Não se percebe articulação da escola para que as capacitações integrem e acompanhem o planejamento interno da escola, sendo oferecidas para melhorarem o desempenho dos professores e a qualidade de ensino oferecida.

Segundo Martins e Pardal, “uma formação continuada com real interferência no sistema educativo deve estar inclusa no projeto pedagógico da escola, considerando: a experiência dos docentes, a investigação científico-pedagógica e a reflexão” (2005, p.107).

Nas escolas da Rede Pública os professores foram selecionados por área, conforme informa a Equipe Pedagógica. Porém o que constatamos, analisando os cursos oferecidos às Escolas Municipais, é que, na verdade, em cada encontro era trabalhada uma área do conhecimento, mas não eram apenas os professores de uma área específica que participavam e sim, todos os presentes. Nas Escolas Estaduais foram voltados para o Ensino Médio noturno, mas, também, todas as áreas participaram juntas. As capacitações, desta forma, não foram originadas dos problemas dos professores e das escolas nem tão pouco, das necessidades levantadas a partir

da reflexão da prática, podendo não interferir no fazer pedagógica a fim de modificar as ações dos professores.

Constatamos ainda que, na Rede Particular, os professores não foram selecionados para participar das capacitações, pois elas aconteciam nas reuniões pedagógicas e a presença era obrigatória, conforme podemos observar na fala do Coordenador da Escola Particular 1:

*Nas reuniões pedagógicas. Selecionamos os assuntos que serão abordados e debatidos no encontro e direcionamos os convites aos professores que geralmente vêm todos, pois temos assuntos da escola para tratar.*

Neste caso, as Escolas Particulares somente realizaram capacitações nas reuniões pedagógicas. Acreditamos que esta problemática possa ser minimizada a partir da integração das redes, tanto a respeito das ofertas de cursos quanto ao aproveitamento de horas atividades para capacitações. Nas escolas da Rede Pública, foram selecionados de acordo com a área em que atuavam, conforme informações das Equipes Pedagógicas. Cremos que as capacitações, para serem produtivas, teriam que nascer dos problemas, das necessidades levantadas a partir da reflexão da prática e não de caráter obrigatório, sem a participação dos docentes para a sua elaboração.

Em relação ao interesse dos professores em buscar cursos de capacitação para mudar a sua prática, metade dos diretores e coordenadores entrevistados acharam que este empenho ocorreu; os demais acharam que os professores não tiveram esta motivação nos cursos de capacitação que realizaram, pois ao voltar para a escola não mudaram a sua prática, o que contraria as informações contidas na Tabela 13, quando os entrevistados informaram que os cursos foram importantes porque propiciaram o uso de novas técnicas pedagógicas, atualização e reciclagem por parte dos professores. Acreditamos que a prática só muda se a teoria vier ao encontro dos problemas desta prática e é através da análise dos problemas reais da escola que se pode pensar em formação. Portanto, a formação deve ser entendida como um processo contínuo e dentro da escola, inserida em seu projeto pedagógico (CANDAU, 2002), sendo o professor, o principal elemento para esta mudança (FULLAN E HARGREAVES, 2000), considerando os conhecimentos que o professor adquiriu em sua vida pessoal e profissional, bem como o contexto em que está inserido (MIZUKAMI & REALLI, 2004).

Finalizando a análise das opiniões levantadas nesta etapa, a formação ideal para a mudança da prática dos professores aconteceu, na maioria das opiniões, por ele ter participado de

cursos de capacitação na área em que atuava. Mais uma vez, nesta sub-categoria pesquisada, configura-se uma dissociação de opiniões quando relacionamos as Redes Pública e Privada; enquanto que as Escolas Particulares, na totalidade dos entrevistados, acreditaram que a formação ideal para mudança da prática do professor é pela participação, com vontade de crescer e melhorar; nas Escolas Públicas, a grande maioria dos pesquisados, afirmaram que esta participação ocorreu por se tratar da área de atuação do docente.

Percebemos uma divergência entre as Escolas Públicas e Particulares. Parece-nos que as Escolas Públicas estão mais preocupadas em oferecer oportunidades de crescimento profissional na área em que os professores atuam, facilitando assim, a análise da prática. Porém não percebemos haver um momento especial para esta análise. Enquanto que as Escolas Particulares têm mais interesse em analisar os assuntos atuais da educação do que refletir sobre as disciplinas ou áreas em que os professores atuam.

Interessante observar que os mesmos critérios do interesse e da área já apontados pelas equipes anteriormente, e que não garantiram a mudança na prática são agora elencados como ideais. Em nenhum momento as Equipes Pedagógicas apontam que poderiam estar oferecendo formação na própria escola com continuidade, partindo dos problemas da escola, de maneira que pudessem contribuir mais para o crescimento profissional dos professores.

Concluindo essa categoria da pesquisa, a partir das entrevistas com as Equipes Pedagógicas, percebemos que não há um trabalho conjunto entre professores e equipes no que diz respeito à formação continuada dos docentes. Talvez porque as preocupações e os interesses dos grupos sejam diferentes, apesar de participarem de um só conjunto dentro da escola. As capacitações são pensadas por especialistas, distantes da realidade e dos problemas educacionais de cada escola. Desta forma, dificilmente, haverá interferência na ação dos professores, a partir dos cursos de formação.

#### **4.2.4 De que forma as Equipes Pedagógicas das escolas acompanham os professores que participaram da formação.**

Na última categoria pretendemos mostrar de que forma as Equipes Pedagógicas das escolas acompanham os professores que participaram da formação, tendo em vista analisar a articulação do que foi desenvolvido nas capacitações com a prática exercida.

A Tabela 19 aponta numericamente as respostas relativas às expectativas das Equipes Pedagógicas quanto ao trabalho dos professores que participaram das capacitações.

Tabela 19 - Expectativas das Equipes Pedagógicas, quanto ao trabalho dos professores que participaram das capacitações.

Categorias de respostas	Escolas Municipais				Escolas Estaduais				Escolas Particulares			Total Geral	
	1	2	3	Sub-total	1	2	3	Sub-total	1	2	Sub-total	F	%
1 – Ofereçam ensino de qualidade.	-- D	C D	-- D	1 3	-- D	C D	-- --	1 2	-- D	-- --	-- 1	2 6	
Subtotal	1	2	1	4	1	2	--	3	1	--	1	8	43
2 – Comprometimento com a escola	C D	-- --	C D	2 2	C D	-- --	C D	2 2	-- --	-- --	-- --	4 4	
Subtotal	2	--	2	4	2	--	2	4	--	--	--	8	42
3 – Não responderam.	-- --	-- --	-- --	-- --	-- --	-- --	-- --	-- --	C --	C D	2 1		
	--	--	--	--	--	--	--	--	1	2	3	3	15
<b>TOTAL GERAL</b>	3	2	3	8	3	2	2	7	2	2	4	19	100

Nº de respostas – 19

Fonte – Dados coletados nas entrevistas com diretores e coordenadores

Nas Equipes Pedagógicas entrevistadas constatamos que 43% das respostas esperavam que os professores oferecessem um ensino de qualidade e 42% que se comprometessem com a escola; 15% não responderam.

Nas Escolas Municipais e Estaduais os dois tipos de expectativas se distribuem de forma mais ou menos equilibrada (cerca de metade para cada uma das categorias). Já nas Escolas Particulares, 75% não responderam e 25% esperavam que os professores oferecessem um ensino de qualidade.

Na realidade não podemos dizer que essas expectativas sejam de natureza diferente, pois oferecer um ensino de qualidade significa maior compromisso com a escola. O que depreendemos destes dados é que as expectativas são de carácter positivo, ou seja, diretores e coordenadores pedagógicos esperam que as capacitações melhorem o trabalho docente.

A Tabela 20 aponta os dados colhidos com as Equipes Pedagógicas sobre o acompanhamento dos professores após a formação continuada. Pretendíamos saber se havia acompanhamento do trabalho do professor por parte dessas equipes.

Tabela 20 – Existência do acompanhamento das Equipes Pedagógicas aos professores que participaram das capacitações.

Categorias de respostas	Escolas Municipais				Escolas Estaduais				Escolas Particulares			Total Geral	
	1	2	3	Sub-total	1	2	3	Sub-total	1	2	Sub-total	F	%
1 – Sim, no planejamento.	C	C	--	2	--	C	--	1	C	C	2	5	
	D	D	D	3	D	D	--	2	--	--		5	
Subtotal	2	2	1	<b>5</b>	1	2	--	<b>3</b>	1	1	<b>2</b>	<b>10</b>	62
2 – Não há acompanhamento.	--	--	C	1	C	--	C	2	D	D	2		
	--	--	--	--	--	--	D	1	--	--	--		
Subtotal	--	--	1	<b>1</b>	1	--	2	<b>3</b>	1	1	<b>2</b>	<b>6</b>	38
TOTAL GERAL	2	2	2	<b>6</b>	2	2	2	<b>6</b>	2	2	<b>4</b>	<b>16</b>	100

Nº de respostas – 16

Fonte – Dados coletados nas entrevistas com Diretores e Coordenadores

Dos 16 gestores entrevistados, dez (62%) afirmaram que realizam acompanhamento do planejamento, mas seis deles (38%) declararam que não o fazem.

Os dados da Tabela 20 nos fazem observar que na Rede Municipal, dos seis diretores e coordenadores entrevistados, apenas um não faz acompanhamento do trabalho dos professores. Já nas Escolas Estaduais e Particulares, a metade das Equipes Pedagógicas informa que faz acompanhamento do trabalho dos professores, sendo que, a outra metade não o faz.

A Tabela 21 aponta quantitativamente o tipo de acompanhamento que é feito pelas Equipes Pedagógicas das escolas em relação ao trabalho dos professores que participaram de capacitações.

Tabela 21 – Tipos de acompanhamento para verificar o trabalho dos professores após capacitações.

Categorias de respostas	Escolas Municipais				Escolas Estaduais				Escolas Particulares			Total Geral	
	1	2	3	Sub-total	1	2	3	Sub-total	1	2	Sub-total	F	%
1 – Acompanhamento no caderno de planejamento de aulas.	C --	C --	C D	3 1	C D	C D	-- --	2 2	C --	C --	2 --	7 3	
Subtotal	1	1	2	4	2	2	--	4	1	1	2	10	38
2 – Observações em sala de aula.	C --	C --	C D	3 1	C D	C D	-- --	2 2	C --	C --	2 --	7 3	
Subtotal	1	1	2	4	2	2	--	4	1	1	2	10	38
3 – Alunos satisfeitos com o ensino.	-- D	-- D	-- --	-- 2	-- --	-- --	C D	1 1	-- D	-- D	-- 2		
Subtotal	1	1	--	2	--	--	2	2	1	1	2	6	24
<b>TOTAL GERAL</b>	3	3	4	10	4	4	2	10	2	2	6	26	100

Nº de respostas – 16

Fonte – Dados coletados nas entrevistas com Diretores e Coordenadores

A Tabela 21 mostra que 38% das Equipes Pedagógicas verificaram o trabalho dos professores através do acompanhamento do caderno de planejamento de aulas e das observações em sala de aula. 24% disseram acreditar que os professores aliam a teoria com a prática aprendida, porque os alunos estão satisfeitos em relação ao ensino.

Percebemos semelhança na fala dos coordenadores das Escolas Municipais e Estaduais, pois em ambas as Redes os coordenadores fazem o acompanhamento a partir da observação das aulas e do caderno de planejamento dos professores. Nem todos os diretores destas redes têm a mesma fala dos coordenadores, provavelmente devido ao fato de que, diretores e coordenadores utilizaram parâmetros diferentes para avaliar os reflexos das capacitações na escola. Quatro dos seis entrevistados informaram que consideraram a satisfação dos alunos com o ensino como um testemunho de que o professor está aproveitando as aprendizagens adquiridas nas capacitações, em suas aulas. Nas Escolas Estaduais percebemos unanimidade na fala da equipe de cada escola, ou seja, nas escolas 1 e 2 os diretores e coordenadores informaram que fazem acompanhamento do trabalho do professor, através da observação das aulas e do caderno de planejamento de aulas e; na Escola 3, tanto o diretor como o coordenador afirmaram que fizeram acompanhamento do trabalho do professor, questionando os alunos se estão satisfeitos com o

ensino. Esses dados apontam para uma questão fundamental relativa à formação do professor no local da escola, revelando muitas vezes uma falta de sintonia entre os próprios membros da equipe pedagógica e, conseqüentemente, do papel apenas burocrático do projeto pedagógica da escola.

A Tabela 22 indica numericamente as justificativas para o acompanhamento do trabalho do professor pelas Equipes Pedagógicas.

Tabela 22 – Justificativas para o acompanhamento.

Categorias de respostas	Escolas Municipais				Escolas Estaduais				Escolas Particulares			Total Geral	
	1	2	3	Sub-total	1	2	3	Sub-total	1	2	Sub-total	F	%
Sim. Para o professor melhorar.	C	C	C	3	C	C	C	3	--	--	--	6	
	D	D	D	3	D	D	D	3	D	--	1	7	
Subtotal	2	2	2	<b>6</b>	2	2	2	<b>6</b>	1	--	<b>1</b>	<b>13</b>	81
O tempo é curto para fazer o acompanhamento.	--	--	--	--	--	--	--	--	C	C	2		
	--	--	--	--	--	--	--	--	--	D	1	1	
Subtotal	--	--	--	--	--	--	--	--	1	2	<b>3</b>	<b>3</b>	19
TOTAL GERAL	2	2	2	<b>6</b>	2	2	2	<b>6</b>	1	2	<b>4</b>	<b>16</b>	100

Nº de respostas – 16

Fonte – Dados coletados nas entrevistas com diretores e coordenadores

Conforme as entrevistas, 81% dos gestores consideram que o acompanhamento do trabalho do professor é importante para o professor melhorar, mas 19% argumentaram que o tempo é curto para fazer esse acompanhamento.

Nas Escolas Municipais e Estaduais, todos das Equipes Pedagógicas disseram que foi importante o acompanhamento do trabalho do professor para que ele melhorasse. Nas Escolas Particulares, a maioria dos dirigentes respondeu que o tempo é curto para fazer acompanhamento do trabalho do professor, com exceção do Diretor da Escola 1. Na realidade, a resposta sobre a importância do acompanhamento soa como uma obviedade, tendo em vista as formas de acompanhamento e os problemas encontrados na realização deste trabalho (descritos a seguir), apontadas pelos entrevistados.

A Tabela 23 pontua os problemas enfrentados pela Equipes Pedagógicas das escolas pesquisadas para acompanhar o trabalho dos professores.

Tabela 23 - Problemas enfrentados para acompanhar o trabalho dos professores.

Categorias de respostas	Escolas Municipais				Escolas Estaduais				Escolas Particulares			Total Geral	
	1	2	3	Sub-total	1	2	3	Sub-total	1	2	Sub-total	F	%
1 – Resistência dos professores em entregar o planejamento	C --	C D	C D	3 2	C D	C D	C D	3 3	C D	C D	2 2	8 7	
Subtotal	1	2	2	<b>5</b>	2	2	2	<b>6</b>	2	2	<b>4</b>	<b>15</b>	94
Não temos problemas	-- D	--	--	-- 1	--	--	--	--	--	--	--	-- 1	
Subtotal	1	--	--	<b>1</b>	--	--	--	--	--	--	--	<b>1</b>	6
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>16</b>	100

Nº de respostas – 16

Fonte – Dados coletados nas entrevistas com diretores e coordenadores

Dos entrevistados, 94% informaram que a maior dificuldade enfrentada foi a resistência dos professores em entregar o planejamento pontualmente, enquanto que 6% disseram não ter problemas para acompanhar o planejamento dos professores. É surpreendente que de tantos problemas existentes na escola para desenvolver um trabalho docente de qualidade, a queixa maciça dos diretores e coordenadores seja apenas a da entrega do planejamento.

Todos os entrevistados das Escolas Particulares e Estaduais; três coordenadores e dois diretores das Escolas Municipais argumentaram que sentiram resistência dos professores em entregar os planejamentos. Apenas um diretor da Escola Municipal 1 informou não ter problemas quanto a isso.

A Tabela 24 aponta as mudanças observadas pelas Equipes Pedagógicas na prática dos professores, depois de participarem das capacitações.



Tabela 24 – Mudanças observadas pelas Equipes Pedagógicas, na prática dos professores, após participarem das capacitações.

Categorias de respostas	Escolas Municipais				Escolas Estaduais				Escolas Particulares			Total Geral	
	1	2	3	Sub-total	1	2	3	Sub-total	1	2	Sub-total	F	%
1- Houve mais comprometimento.	-- D	-- --	C D	1 2	-- --	C D	-- D	1 2	-- D	-- --	-- 1	2 5	
Subtotal	1	--	2	3	--	2	1	3	1	--	1	7	33
2 - Utilizou os conhecimentos para novas práticas	C D	-- --	C --	2 1	C D	C D	C D	3 3	C --	-- --	1 --	6 4	
Subtotal	2	--	1	3	2	2	2	6	1	--	1	10	48
Não responderam.	-- --	C D	-- --	1 1	-- --	-- --	-- --	-- --	-- --	C D	1 1	2 2	
Subtotal	--	2	--	2	--	--	--	--	--	2	2	4	19
<b>TOTAL GERAL</b>	3	2	3	8	2	4	3	9	2	2	4	21	100

Nº de respostas – 21

Fonte – Dados coletados nas entrevistas com diretores e coordenadores

As Equipes Pedagógicas das escolas apresentaram dois tipos de respostas: 48% observaram mudança na prática dos professores, após participarem das capacitações, pois utilizaram os conhecimentos para novas práticas em sala de aula, e 33% perceberam que houve mais comprometimento dos professores. 19,% não responderam à questão.

Nas três Escolas Estaduais, nas Escolas Municipais 1 e 3 e na Escola Particular 1, as Equipes Pedagógicas acreditaram que houve mudança na prática dos professores a partir das capacitações porque os professores se comprometeram mais com o seu trabalho. As Equipes Pedagógicas da EM2 e da EP2 não responderam. Esses dados, no geral, mostram que as equipes pedagógicas acreditam que as capacitações contribuem para a mudança da prática dos professores, o que confirma a idéia de que a prática docente pode ser melhorada por meio de um empenho individual do professor.

A Tabela 25 indica em número as respostas das Equipes Pedagógicas quanto aos estímulos que levaram os professores às mudanças.

Tabela 25 – Estímulos que levaram os professores às mudanças.

Categorias de respostas	Escolas Municipais				Escolas Estaduais				Escolas Particulares			Total Geral	
	1	2	3	Sub-total	1	2	3	Sub-total	1	2	Sub-total	F	%
1 – Acreditar em si mesmo como profissional	-- D	-- --	C D	1 2	C --	-- --	C --	2 --	-- D	C --	1 1	4 3	
Subtotal	1	--	2	3	1	--	1	2	1	1	2	7	38
2- Ser incentivado pela escola.	-- D	-- D	-- --	-- 2	-- --	-- D	-- --	-- 1	-- --	-- D	-- 1	-- 4	
Subtotal	1	1	--	2	--	1	--	1	--	1	1	4	24
3- Compromisso com o seu trabalho.	C --	C --	-- --	2 --	-- D	C --	C D	2 2	C --	-- --	-- --	5 2	
Subtotal	1	1	--	2	1	1	2	4	1	--	1	7	38
TOTAL GERAL	3	2	2	7	2	2	3	7	2	2	4	18	100

Nº de respostas – 18

Fonte – Dados coletados nas entrevistas com diretores e coordenadores

As respostas a essa questão mostraram que os estímulos para mudança, segundo os coordenadores e diretores podem ser de três tipos: 38% indicaram a crença em si mesmo como profissional, como motivo e com este mesmo percentual compromisso com o trabalho. Já 24% apontaram que o motivo da mudança no trabalho dos professores foi o incentivo que receberam da escola. Analisando os dados da Tabela 25, observamos que a maioria das respostas das Equipes Pedagógicas das Escolas Municipais e das Escolas Particulares destacou que o que estimula o professor a mudar seu trabalho é acreditar em si mesmo como profissional; já na opinião das Equipes Pedagógicas das Escolas Estaduais o que é decisivo para a mudança do professor é o mesmo ter compromisso com o seu trabalho.

De qualquer forma, apesar de terem usado linguagens diferentes, as categorias elencadas mostram que grande parte das respostas se referem a motivações de caráter individual; apenas 24% das respostas apontaram o incentivo da escola como fator de motivação.

Na análise das Tabelas 19 a 25 constatamos que, em relação à expectativa das Equipes Pedagógicas das escolas da Rede Pública, referente ao trabalho dos professores após as capacitações foi a de que oferecessem um ensino de qualidade, se comprometendo mais com a escola. As Equipes Pedagógicas da rede particular, em sua maioria, não responderam. Observando-se a Rede Pública e Privada, como um todo, percebemos, praticamente, total

divergência quanto às expectativas; enquanto a primeira acreditava totalmente na possibilidade de oferecer um ensino de qualidade e ter maior comprometimento dos professores participantes das capacitações, a segunda se manifestou de maneira inexpressiva.

Apesar das Equipes Pedagógicas afirmarem que possuem expectativa quanto ao trabalho do professor em relação a um ensino de qualidade ou comprometimento com a escola, precisaríamos analisar que tipo de qualidade é esta, o que as Equipes Pedagógicas entendem por qualidade de ensino ou por comprometimento com a escola.

Na fala da coordenadora da EM2: *“Espero que os professores ofereçam um ensino de qualidade, ou seja, dêem aulas atrativas para as crianças e tenham maneiras diferentes de dar aula”*, podemos observar o quanto a prática é valorizada. Não fica claro, por outro lado se ela está alicerçada em teoria ou não, quanto ela é resultado de reflexões coletivas que possam ser significativas para a realidade dos alunos daquela escola. Há um primado presente nessas falas que é do atendimento do aluno e da motivação do aluno. Não se trata de negar esse princípio tão caro à pedagogia ativa, mas não podemos reduzir a finalidade da atividade escolar aos ditames da clientela. Contrapor-se a essa idéia só é possível mediante um projeto de trabalho da escola, construído coletivamente por diretores, professores, alunos com envolvimento da comunidade.

Em relação ao comprometimento com a escola, podemos observar a fala da Diretora da EE3: *“Os professores precisam se comprometer com a escola, não chegar atrasado, dar conta dos alunos, ter atividades suficientes para as aulas, ir nos desfiles ou outras coisas que a escola organiza.”* Em nenhum momento é colocada a importância do professor se reunir com a Equipe Pedagógica para pensar a escola, bem como, suas necessidades e dificuldades, para juntos repensarem a escola.

É neste sentido que Fullan e Hargreaves (2000) afirmam que a escola deve ser uma organização aprendente, constituindo um ambiente contínuo de aprendizagem e aperfeiçoamento. Portanto, comprometer-se com a escola vai além do desenvolvimento das atividades de dentro da sala de aula; significa participar das decisões da escola, discutir as prioridades da mesma, buscar soluções para os problemas emergenciais, organizar grupos de estudo, enfim, segundo os autores (, 2000), é ter na escola um ambiente reflexivo que se sustente na missão primordialmente social que desenvolve.

A maioria das Equipes Pedagógicas das escolas afirmou que faz acompanhamento do trabalho dos professores após as capacitações o qual é realizado por meio da correção do caderno

de planejamento de aulas do professor e da observação em sala de aula. As equipes argumentam que através deste trabalho conseguem ver se os professores estão ministrando boas aulas e se o conteúdo está de acordo com a expectativa da escola. Salientamos que esta ação é mais expressiva na Rede Municipal. Outro parâmetro que utilizam para ver se as aulas estão sendo de qualidade é perceber se os alunos estão satisfeitos com o ensino. Houve, ainda, escolas que afirmaram não haver este acompanhamento.

O que não percebemos, a partir das entrevistas, **é a** preocupação das Equipes Pedagógicas em refletir com o professor sobre o acompanhamento que fazem do seu trabalho. O professor não parece receber o retorno sobre o que foi analisado em seu planejamento, se está certo ou se precisa reformular sua prática pedagógica ou mesmo fazer alguns ajustes para a melhoria do trabalho. Percebemos que as Equipes Pedagógicas consideram importante verificar o planejamento dos professores, pois podem controlar se estão seguindo a proposta do Planejamento Anual, conforme aparece na fala da coordenadora EP1: *“Olhamos o caderno dos professores para ver se estão seguindo o que está no Planejamento Anual e se estão vencendo os conteúdos.”*

As Equipes Pedagógicas deveriam aproveitar estes momentos de acompanhamento do planejamento dos professores para refletir com os mesmos sobre o trabalho realizado, verificar as dificuldades dos professores e a partir delas estabelecer momentos de capacitação que possam vir ao encontro das soluções dos problemas evidenciados na escola. A partir do momento em que as Equipes Pedagógicas se aliarem aos professores e pensarem com eles, alternativas para a melhoria da prática, estarão auxiliando os docentes para desenvolverem sua profissionalidade. Segundo Mizukami e Reali (2004), ao trocar idéias com seus colegas, os professores “compartilham seus saberes, trocam informações e confrontam idéias” (p.55), desta forma desenvolvem-se como profissionais da educação.

As Equipes Pedagógicas da Rede Pública de ensino acharam válido o acompanhamento do trabalho do professor, pois ele melhorou o desempenho em sala de aula. As Equipes Pedagógicas das Escolas Particulares informaram que o tempo é curto para fazer o acompanhamento do trabalho do professor, apenas o diretor da Escola 1 argumentou que é importante realizá-lo. Detectamos, com este paradigma apresentado pelas duas redes, que na particular o tempo é curto pela escassez de funcionários, ficando ao encargo da coordenação pedagógica atividades de caráter, eminentemente, burocrático. A fala do Coordenador da EP1: *“...o tempo é escasso, são muitos professores e eu sou só uma”*, exemplifica essa situação; e na Rede

Pública, mesmo o professor tendo horas atividades, elas são destinadas apenas ao planejamento de aulas e não para refletir com as coordenações sobre o trabalho do professor.

A fala dos coordenadores e diretores em relação ao controle das aulas está de acordo com a dos professores. Os dois grupos pesquisados informam o acompanhamento do trabalho da mesma forma. O que nenhum dos grupos aponta é a necessidade da reflexão sobre o planejamento observado. Percebemos, como já foi dito anteriormente, que o acompanhamento é mais uma forma de controle do que uma oportunidade para reflexão sobre a prática realizada pelos professores.

É surpreendente a fala das Equipes Pedagógicas em relação ao acompanhamento do trabalho dos professores, pois sabemos que são muitos os problemas das escolas, desde indisciplina até relação da teoria com a prática. Desta forma, resumir todos os problemas em relação ao acompanhamento devido à resistência dos professores em entregá-lo pontualmente ou que o tempo é curto para o acompanhamento é muito simplório. Não há referência quanto à qualidade do trabalho observado e nem tão pouco se o professor está aproveitando momentos de aprendizagem com seus alunos para articular a teoria com a prática de ambos .

É necessário, segundo Nóvoa (2003), que as escolas dotem os professores de um bom repertório teórico e metodológico, acompanhem os jovens professores no exercício de sua profissão, permitindo-lhes um tempo de transição entre o aprendizado do “ethos” e das rotinas da profissão, bem como a integração a um grupo de professores na escola, que promova atitude de formação, reflexão e inovação. Os professores devem estar engajados nos projetos da escola, pensando juntamente com as Equipes Pedagógicas suas reais necessidades. Desta forma, a escola estará contribuindo para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

Com referência ao problema enfrentado pelas Equipes Pedagógicas das escolas pesquisadas, o maior foi a resistência dos professores em entregar os planejamentos. Apenas o Diretor da Escola Municipal 1 informou não ter problemas quanto a entrega dos planejamentos.

Acreditamos que um dos fatores para o professor ter resistência em entregar o planejamento para a coordenação se dê devido ao trabalho solitário (MARCELO GARCIA, 1995), (FULLAN E HARGREAVES, 2000) que desenvolve, à insegurança sobre se suas ações como educador estão corretas ou serão questionadas. Outro fator que contribui para essa resistência é a falta de trabalho em equipe, facilmente detectado nos relatos dos entrevistados. Os professores não dividem experiências entre si e não refletem com as Equipes Pedagógicas sobre o

seu fazer docente, não vendo estas equipes como aliadas para os trabalhos na escola e sim, como controladoras do sistema. Quando as Equipes Pedagógicas informam que as capacitações auxiliam os professores na mudança da prática, percebemos que acreditam que esta responsabilidade caiba mais ao professor do que à escola, pois a maioria das equipes acredita que a motivação para a mudança é intrínseca e desta forma, deixa a cargo do professor a busca pela qualificação para a melhoria de sua prática.

Para concluir a análise da categoria: “De que forma as Equipes Pedagógicas das escolas acompanham os professores que participaram da formação”; percebemos que as Equipes Pedagógicas das escolas pesquisadas estão trabalhando desvinculadas dos professores, no que diz respeito às atividades da escola e aos momentos de formação continuada. Em relação aos momentos de formação continuada é claramente observado, quando detectamos os projetos de capacitação que estes são oferecidos pelo Ministério de Educação sem a participação dos professores para a sua elaboração e, principalmente, sem levar em conta o contexto da escola para esta ação. Em relação às atividades da escola, percebemos que as ações são isoladas, ou seja, as Equipes Pedagógicas fazem a “sua parte” na escola através da verificação do planejamento, da organização das atividades da escola e aos professores compete dar uma boa aula. Estas ações isoladas não contribuirão para a escola resolver os problemas existentes. Para haver mudanças significativas na escola, professores e Equipes Pedagógicas devem estar caminhando pautados por objetivos comuns, auxiliando-se mutuamente, entendendo suas limitações e indo em busca da superação. Como diz Nóvoa (1997), o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente. Para esse estudioso, a formação continuada se dá de maneira coletiva e depende da experiência e da reflexão como instrumentos contínuos de análise.

## CAPÍTULO V

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola pode exercer um papel formador? Este é um questionamento que é feito sempre que pensamos na escola como espaço de formação do professor. Ao entendermos que a escola é o lugar no qual o professor pode criar e recriar sua prática, supomos que a mesma deveria prever em seu projeto pedagógico, momentos específicos de formação e, principalmente, de trocas entre os docentes; reuniões em que os professores pudessem acompanhar e ajudar a resolver os problemas da escola, bem como, buscar atualização e subsídios teóricos para entender e tentar solucionar os problemas enfrentados. Porém, o que presenciamos, no meio educacional, são cursos de formação desvinculados da escola, reuniões pedagógicas com objetivos de organizar calendários escolares ou problemas disciplinares, sem pensar na formação de professores. Fica a pergunta: A escola está exercendo um papel formador? Quanto e como a escola contribui para o desenvolvimento profissional do professor?

A partir deste questionamento e das entrevistas com coordenadores, diretores e professores, nos propusemos a desenvolver uma pesquisa nas escolas do município de Ponta Porã/MS sobre os processos de formação continuada vivenciados pelos professores e desenvolvidos no município no período de 2001 a 2006, nas Redes Municipal, Estadual e Particular de ensino. Para este estudo, foram feitas várias leituras, pesquisas em documentos existentes sobre as capacitações e visitas às escolas para entrevistar professores, coordenadores e

diretores a fim de detectarmos o reflexo das capacitações no fazer pedagógico dos professores e das escolas.

Ao concluirmos o presente trabalho, remetemo-nos ao objetivo principal do mesmo, ou seja, identificar os processos de formação continuada de professores das Redes Municipal, Estadual e Particular de Ponta Porã/MS, tendo em vista a análise do papel das escolas na articulação dessa formação com o trabalho pedagógico dos professores em sala de aula. Após realizar a pesquisa e ter contato direto com professores, coordenadores e diretores das escolas das referidas redes, comprovamos que a formação continuada oferecida no município de Ponta Porã/MS, tem servido mais para reflexão de assuntos atuais sobre a educação do que para reflexão dos professores e das Equipes Pedagógicas no que diz respeito à prática docente e às necessidades vigentes na escola.

As formações oferecidas aos professores no município, representam o modelo de desenvolvimento profissional, com base em cursos de formação, ministrados por especialistas, enquadrando-se nos modelos debatidos por autores como Candau (2002) e Marcelo Garcia (1999). Apesar de ser um dos mais usados no Brasil e em outros países, este modelo acaba alijando a escola desta tarefa, porque ao trabalhar de forma desvinculada da realidade das escolas, não possibilita a articulação da teoria à prática docente com intuito de recriá-la. Neste sentido, a escola acaba não priorizando a oportunidade para profissionalização dos seus professores.

Dentre os modelos analisados, podemos destacar o oferecido para a Rede Municipal de Ensino, na qual os especialistas das escolas foram capacitados para ministrarem os cursos. Consideramos que este aspecto é, até certo ponto positivo, pois os mesmos conhecem a realidade de suas escolas. Por outro lado, os cursos não são pensados pelos especialistas que desenvolvem as propostas, já que as mesmas são pré-estabelecidas pelo Ministério da Educação. Esse mesmo viés, de tratar o professor ou o formador como técnico ou executor, reproduz-se no interior da escola no desempenho de funções isoladas e desarticuladas. Pelo que vimos, estamos longe de ter uma escola que funcione como uma organização aprendente. Acreditamos que é fundamental que a escola, em seu projeto pedagógico, contemple a formação continuada de seus professores, como objeto da sua preocupação, não no sentido de oferecer cursos de ilustração ou de consumo, mas organizada a partir das reflexões que o grupo de professores considera essencial para aprofundar a análise e discussão da sua prática, tendo em vista os objetivos da escola.



Quanto à motivação e as expectativas dos professores em relação às capacitações, embora se declarem motivados, os resultados indicam que estar motivado não basta para a mudança da prática. O professor precisa ter momentos na escola, de discussão com outros professores, a fim de conseguir fazer a articulação da teoria com a prática desenvolvida em sala de aula. Muito mais do que isso, o professor precisa, constantemente, buscar novos subsídios teóricos para a fundamentação da prática e estes momentos devem estar presentes no dia-a-dia da escola, considerando os conhecimentos que o professor adquiriu em sua vida pessoal e profissional, bem como, o contexto em que está inserido (MIZUKAMI E REALLI, 2004). De acordo com Marcelo Garcia (1999), estes momentos de discussão, dentro da escola, estarão auxiliando o professor a desenvolver-se profissionalmente, pois o progresso intelectual do professor não ocorre no vazio, mas inserido num contexto de desenvolvimento organizacional e curricular. Por este motivo, para o desenvolvimento profissional dos professores, é importante que a formação continuada aconteça na escola, com articulação e integração das quatro áreas da didática: a escola, o currículo e a inovação, o ensino e os professores.

Em relação à atuação das Equipes Pedagógicas nos processos relacionados com a participação dos docentes nas capacitações, percebemos que há necessidade de um maior envolvimento das mesmas na rotina dos professores, analisando e discutindo os planejamentos, dialogando com os professores a respeito da ação docente no contexto da escola, organizando momentos conjuntos, com todos os integrantes da escola para redimensionar o processo educativo e estabelecer prioridades para melhoria da qualidade da escola.

O ideal seria que a escola fosse entendida como unidade básica de mudança e formação (CANÁRIO, 2000), possibilitando a formação continuada dos professores, a partir das vivências diárias, dos conhecimentos anteriores e das necessidades individuais e grupais; os professores podendo redefinir suas ações pedagógicas, alicerçadas a uma fundamentação teórica consistente e uma prática pedagógica refletida e analisada com seus pares. As contribuições de Nóvoa (1997) enfatizam que o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente, ou seja, os professores como idealizadores das formações e das mudanças dentro da escola e as escolas propiciando esses momentos na proposta pedagógica. O autor (Ibidem, 1997) acrescenta que não podemos esperar que o professor mude sem que a escola mude. A escola deve ser o lugar de desenvolvimento profissional do professor.

Cabe à escola, portanto, iniciar o processo de mudança, implementando uma outra cultura organizacional, pois segundo Marcelo Garcia (1995), quando a escola dá autonomia para o professor desenvolver ativamente seu currículo e participar das decisões da escola, já está desenvolvendo sua profissionalidade e isso contribui para a reflexão na e sobre a prática, inclusive para que os professores sejam mais colaboradores e estabeleçam um clima de confiança com a Equipe Pedagógica da escola.

Concluimos o presente trabalho, lembrando que a coleta de dados foi realizada no período de 2001 a 2006 e que hoje, outros processos de formação continuada podem estar ocorrendo nas redes analisadas e produzindo outros resultados. De qualquer maneira, esperamos que essa análise contribua para a reflexão dos agentes de formação ao planejarem e organizarem as capacitações, levando em conta as dificuldades dos docentes, a sua participação, as necessidades das escolas e o papel de articulação que as mesmas devem ter nesse processo, em conjunto com as Equipes Pedagógicas.

Nessa pesquisa identificamos, a partir da análise dos dados, que os cursos de capacitação oferecidos no período citado acima, não contribuíram de forma significativa para a profissionalização docente porque, por estarem desvinculados da escola, não propiciaram momentos de reflexão coletiva aos professores, de forma que os mesmos pudessem organizar o currículo com autonomia, discussão e aprofundamento de saberes, bem como desenvolver capacidade de criar soluções frente às situações problema do dia-a-dia da sala de aula e da escola. Na realidade, foram cursos ou episódios de capacitação que reforçaram a atividade docente como individual isolada e supervisionada de forma burocrática. Portanto, os cursos de formação continuada não vieram ao encontro das reais necessidades das escolas das redes analisadas e nem propiciaram desenvolvimento profissional aos professores.

Diante deste quadro que, diga-se de passagem, é pouco animador, é imperativo pensar quais seriam as alternativas, frente ao desafio de melhorar a qualidade da ação docente no nosso país, que possibilitassem o fazer pedagógico qualificado e eficaz. Em que pese outros fatores envolvidos na formação dos professores, ligados às condições de trabalho, salário, qualidade da formação inicial, entre outros aspectos, os dados aqui relatados deixam transparecer um fator pouco explorado e considerado nos programas de formação que, nessa pesquisa, pode ser expresso como a alienação da escola nessa tarefa.

Neste sentido, o grande desafio é transformar as escolas, conforme apontado por Fullan e Hargreaves (2000), em organizações aprendentes. Medidas nesta direção envolvem tanto mudanças na gestão da escola, quanto na organização das mesmas para o desenvolvimento de programas de formação de professores. De acordo com Teixeira, Grigoli e Lima,

Os programas de formação contínua muitas vezes estão direcionados unicamente para a “reciclagem”/”atualização” do docente, não concebendo essa formação articulada ao desenvolvimento profissional dos professores e ao desenvolvimento organizacional das escolas (2002).

A escola como formuladora e gestora de propostas de formação não é idéia nova. Em Portugal, os Centros de Formação existem há mais de uma década como exemplo de capacitações desta forma. Sua constituição é descrita por Canário (2000) em uma pesquisa desenvolvida em Portugal sobre os Centros de Formação das Associações de Escolas

“Os Centros de Formação organizam-se segundo uma base territorial: todos os estabelecimentos de ensino (jardim de infância, ensino básico, ensino 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, p.64, 2000)

A criação dos Centros de Formação em Portugal, em 1993, se deu devido à necessidade de formação docente de maneira que auxiliasse os professores a encontrar uma nova forma de encarar e praticar a docência, “que eles pudessem se constituir como dispositivos permanentes de formação, contextualizados, orientados para um papel de apoio externo às escolas” (CANÁRIO, 2000, p.65).

É com esse intuito, de apoio às escolas e como forma de fazer frente ao desafio de repensar a prática docente, que defendemos a formação continuada na escola, com professores atuando como organizadores destas capacitações e estabelecendo contato entre as redes de ensino, a fim de fazer crescer a educação municipal.

Neste sentido, seria importante estimular a criação de centros de formação continuada de professores, o que demandaria incluir na agenda das entidades de classe e nas políticas para formação docente, propostas para debater e implementar iniciativas nesta direção, pois uma formação contínua somente auxiliará o professor a desenvolver-se profissionalmente se articular o

projeto da escola com o projeto de vida dos profissionais que nela trabalham (MARTINS E PARDAL, 2005). É na escola que os docentes irão articular dimensões pessoais, profissionais e organizacionais, sendo influenciados por seu percurso pessoal e profissional, desenvolvendo sua profissionalidade (CANÁRIO, 1998). Assinalamos ainda que, na carreira docente, a aprendizagem constante é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional (NÓVOA, 1997).

## REFRÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BELLO, I.M. A profissão docente no Brasil: profissionalidade e história da formação de professores, In: BELLO, I.M. **Formação, profissionalidade e história da formação de professores**. São Paulo: Arte e Ciência Editora, 2000. p.45-63
- CANÁRIO, R. **A escola: o lugar onde os professores aprendem**. Revista Psicologia da Educação. São Paulo: PUC 6, 1º semestre, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Educação de adultos. Um campo e uma problemática**. Lisboa: Ed. Educa, 2000.
- CANDAU, V.M.F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A.M.M.R.; MIZUKAMI, M.G.N. (Orgs.) **Formação de professores – tendências atuais**, São Paulo: Edfscar, 2002.
- \_\_\_\_\_. (Org.) **Somos todos iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2001.
- CONTRERAS, J. **Autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- CUNHA, M. I. da. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: CUNHA, M. I. da e VEIGA, I. P. A. **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas- SP: Papyrus, 1998. p. 127-147.
- DEMO, P. Professor e seu direito de estudar, In: SHIGUNOV NETO, A; MACIEL, L. S. B. (Orgs.). **Reflexões sobre a formação de professores**, Campinas: Papyrus, 2002.
- ESTRELA, M.T. A formação contínua entre a teoria e a prática. In. FERREIRA, N.S.C.(org.) **Formação continuada e gestão da educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- FERREIRA, R.S. **Entre o Sagrado e o Profano: o Lugar Social do Professor da Cidade do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Quartet, 1998.

FRANCO, M.L.P.B. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**, 29 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A Escola como Organização Aprendizante – Buscando uma Educação de qualidade**. 2 Porto Alegre: Ed. Artmed, 2000.

GAUTHIER, C. **Por uma Teoria da Pedagogia: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**; Trad. Francisco Pereira. – Ijuí: Ed.UNIJUÍ, 1998.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GÓMEZ, A.P.; SACRISTÁN, J.G. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HYPOLITO, Á M. **Processo de trabalho na escola: Uma análise a partir das relações de classe e de gênero**. Dissertação(Mestrado) UFMG, Belo Horizonte.1994.

\_\_\_\_\_. **Trabalho Docente, Classe Social e Relações de Gênero**. Campinas, S.P.:Papirus,1997.

MARCELO GARCIA, Carlos. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: Nóvoa, Antônio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores para uma mudança educativa**, Lisboa: Porto Editora,1999.

MARIN, A. . **Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções**. Cadernos CEDES, Campinas, n. 36, 1995.

MARTINS, A.M.; PARDAL, L.A. **Formação contínua de professores: concepções, processos e dinâmica profissional**. Psic.da Ed. 20, 1 sem., São Paulo: Papirus, 2005, pp. 103-117.

MIZUKAMI, M. G. N; REALI, A. M. de M. R. **Aprendizagem Profissional da Docência**. São Carlos: EDUFSCAR, 2004.

MOISÉS, L. **O desafio de saber ensinar**. Campinas: Papirus, 1994.

NÓVOA, A. Concepções e práticas de formação contínua de professores. **In Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas**. Lisboa: Dom Quixote. 1991, pp. 15-38..

\_\_\_\_\_. **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1997.

\_\_\_\_\_. Entrevista. **Revista Pátio**, v. VII, n. 27, p. 25-28, ago/out.2003.

PEREIRA, R. da C. **Educação em serviço para o professor**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, P. Pensar a Prática Pedagógica, para pensar a formação dos professores In: PERRENOUD, P. **Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: Perspectivas Sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993. p.195-201.

\_\_\_\_\_. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, J.G.G. **Formação Continuada Reflexões sobre a construção da prática docente.** Coleção Teses e dissertações em educação, v.3. Campo Grande: UCDB, 2004.

SCHÖN, D. **Os professores e sua formação.** Coord. de Nóvoa; Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1997.

SZYMANSKI, H. (org). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva.** Brasília: Plano, 2002.

TEIXEIRA, L.R.M.; GRIGOLI, J.A.G.; LIMA, C.L.  
[www.anped.org.br/reunioes/25/lenymartinsteixeirat08.rtf](http://www.anped.org.br/reunioes/25/lenymartinsteixeirat08.rtf) - **Saberes dos Professores e Ambigüidades da Prática Docente na Rede Pública de Campo Grande, MS. GT 08 - Formação de Professores – Caxambu, MG, ANPED, 2002.**

TRIVIÑOS, A. Coleta de dados na pesquisa qualitativa. *In: Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.* São Paulo: Atlas, 1990. p. 125-130.

## **ANEXOS**



**ANEXO I - PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA – ESCOLAS MUNICIPAIS 1, 2 e 3.**

Identificação	Idade	Tempo de serviço	Formação
Diretor EM1	46	24 anos	Pedagogia– Orientação Educacional Pós- Metodologia do Ensino Superior
Diretor EM2	45	22 anos	Pedagogia– Orientação Educacional Pós- Metodologia do Ensino Superior
Diretor EM3	44	20 anos	Pedagogia e Ciências Contábeis
Coordenador EM1	44	20 anos	Pedagogia– Orientação Educacional Pós- Metodologia das Séries Iniciais
Coordenador EM2	Não respondeu	9 anos	Pedagogia– Supervisão Escolar Pós- Metodologia da Educação Infantil e Séries Iniciais.
Coordenador EM3	49	29 anos	Pedagogia Supervisão Escolar Pós em Metodologia das Séries Iniciais
Professor 1 EM1	42	17 anos	Pedagogia– Orientação Educacional Pós em Planejamento Educacional
Professor 2 EM1	31	13 anos	Pedagogia– Supervisão Escolar Pós- Metodologia da Educação Infantil e Séries Iniciais.
Professor 3 EM1	28	6 anos	Magistério e Normal Superior Incompleto
Professor 1 EM2	Não respondeu	10 anos	Pedagogia– Orientação Educacional Pós em Planejamento Educacional
Professor 2 EM2	41	22 anos	Pedagogia– Orientação Educacional Pós- Metodologia do Ensino Superior
Professor 3 EM2	42	17 anos	Pedagogia– Orientação Educacional Pós- Metodologia do Ensino Superior
Professor 1 EM3	46	13 anos	Pedagogia - Orientação Educacional
Professor 2 EM3	28	5 anos	Magistério
Professor 3 EM3	27	9 anos	Normal Superior

**ANEXO II - PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA – ESCOLAS ESTADUAIS****1,2 e 3.**

Identificação	Idade	Tempo de serviço	Formação
Diretor EE1	45	25 anos	Pedagogia
Diretor EE2	42	22 anos	Pedagogia– Orientação Educacional Pós- Metodologia do Ensino Superior
Diretor EE3	47	20 anos	Letras Pós em Planejamento Educacional
Coordenador EE1	31	20 anos	Ciências Biológicas e Pedagogia
Coordenador EE2	33	11 anos	Ciências com habilitação em Biologia
Coordenador EE3	43	20 anos	Pedagogia Supervisão Escolar
Professor 1 EE1	50	18 anos	Pedagogia– Orientação Educacional
Professor 2 EE1	35	13 anos	Pedagogia– Supervisão Escolar Pós- Metodologia da Educação Infantil e Séries Iniciais.
Professor 3 EE1	22	6 anos	História
Professor 1 EE2	42	11 anos	Pedagogia – Orientação Educacional
Professor 2 EE2	28	7 anos	Geografia.
Professor 3 EE2	35	16 anos	Matemática e Física
Professor 1 EE3	38	5 anos	História
Professor 2 EE3	46	8 anos	Letras
Professor 3 EE3	36	10 anos	Educação Física

**ANEXO III - PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA – ESCOLAS  
PARTICULARES 1 e 2.**

Identificação	Idade	Tempo de serviço	Formação
Diretor EP1	65	40 anos	Educação Física Pós em Supervisão Escolar
Diretor EP2	47	15 anos	Pedagogia– Orientação Educacional Mestrado e Doutorado em Educação
Coordenador EP1	37	15 anos	Pedagogia Orientação Educacional Letras
Coordenador EP2	47	15 anos	Pedagogia– Orientação Educacional Pós Planejamento Educacional
Professor 1 EP1	38	15 anos	Pedagogia– Orientação Educacional Administração
Professor 2 EP1	32	7 anos	Administração e Geografia Pós em História
Professor 3 EP1	31	6 anos	História
Professor 1 EP2	32	4 anos	História
Professor 2 EP2	50	15 anos	Pedagogia - Orientação Educacional
Professor 3 EP2	33	12 anos	Letras

## ANEXO IV - PROGRAMA DOS CURSOS DE CAPACITAÇÃO - REDE MUNICIPAL

### A.1 - FORMAÇÃO CONTINUADA – PARÂMETROS EM AÇÃO

- Período de realização – fevereiro de 2001 a dezembro de 2004
- Público alvo – professores que atuam de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, na Educação Indígena, Infantil e de Jovens e Adultos, equipes técnicas da Secretaria de Educação, diretores, coordenadores das escolas municipais de Ponta Porã/MS.
- Finalidade – Como uma ação inicial, a SEF/MEC (Secretaria de Educação Fundamental, do Ministério de Educação) ofereceu às secretarias de educação e escolas ou grupos de escolas interessados em implementar os Referenciais Curriculares a realização, em parceria, da atividade PARÂMETROS EM AÇÃO. Essa atividade foi planejada para ser realizada em um contexto de formação de profissionais de educação, propiciando o estabelecimento de vínculos com as práticas locais e tendo como finalidades:
  - ∨ Apresentar alternativas de estudo dos Referenciais Curriculares a grupos de professores e a especialistas em educação, de modo que possam servir de instrumentos para o desenvolvimento profissional desses educadores.
  - ∨ Analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais (Educação Infantil e Ensino Fundamental) elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação, norteadoras do trabalho das escolas.
  - ∨ Contribuir para o debate e a reflexão sobre o papel da escola e do professor na perspectiva do desenvolvimento de uma prática de transformação da ação pedagógica.
  - ∨ Criar espaços de aprendizagem coletiva, incentivando a prática de encontros, para estudar, trocar experiências e propiciar o trabalho coletivo nas escolas.
  - ∨ Identificar as idéias nucleares, presentes nos Referenciais Curriculares, e fazer as adaptações locais necessárias, atendendo às demandas identificadas, no âmbito do estado/município ou da própria escola.
  - ∨ Potencializar o uso de materiais produzidos pelo MEC.
  - ∨ Incentivar o uso da TV Escola como suporte para ações de formação de professores.
- Organização geral dos módulos referentes ao Ensino Fundamental:

Esta capacitação está organizada em dez módulos, destinados a professores e especialistas em educação que atuam no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série, que foram desenvolvidos em um total aproximado de 160 horas, estruturados prevendo a organização de grupos de professores, que poderão ser compostos por escola ou por pólos ( incluindo duas ou mais escolas).

As reuniões aconteceram semanalmente com duração de 4 a 8 horas, nas horas atividades da escola.

Dos dez módulos alguns são comuns, isto é, prevêm o trabalho conjunto de professores de diferentes áreas. São eles:

- ü Módulo 1 – Escola, adolescência e juventude: o estabelecimento de uma relação mais harmoniosa e significativa.
- ü Módulo 2 – Ética: raiz e fruto da vida social.
- ü Módulo 7 – Articulando o trabalho das áreas: uma síntese dos módulos 3 e 6.
- ü Módulo 8 – Como avaliamos em nossa escola.
- ü Módulo 10 – Enfim: escola para que e que capacidades esperamos que os alunos desenvolvam?

Os módulos restantes foram elaborados para serem desenvolvidos por grupos de professores da mesma área. São eles:

- ü Módulo 3 – Novos desafios para ensinar e aprender cada área, nas séries finais do Ensino Fundamental.
- ü Módulo 4 – Tratando de questões sociais em cada área, abordando conteúdos de forma significativa para o jovem.
- ü Módulo 5 – O que, por que e como ensinamos, aprendemos em cada área?
- ü Módulo 6 – Que coisas nossos alunos já sabem: evitando rupturas e dando continuidade ao processo de ensino e aprendizagem de cada área, nas séries finais do Ensino Fundamental.
- ü Módulo 8ª – Avaliação em cada área.
- ü Módulo 9 – Projetos de trabalho: dando vida aos conteúdos de cada área.

Para cada módulo foram indicados: tempo previsto; metas que se pretendem atingir com a realização do módulo; capacidades que se esperam que os professores em formação desenvolvam em função das atividades propostas no módulo; principais conceitos, procedimentos e atitudes abordados no módulo; indicação de vídeos, textos, imagens, materiais necessários ao

desenvolvimento do módulo; seqüências de atividades com orientações para a atuação do coordenador do grupo.

- Referência: Parâmetros em Ação

Brasil, Secretaria de Educação Fundamental, Programa de Desenvolvimento Profissional continuado/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: A Secretaria, vol II:il, 2000, p. 314.

## A.2 - FORMAÇÃO CONTINUADA – PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES.

- Período de realização – 06 de abril de 2002 a 30 de novembro de 2002.
- Público alvo – O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores foi um curso anual, destinado especialmente a professores que ensinavam a ler e a escrever na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, tanto crianças como jovens e adultos. Embora seja destinado, em especial, a professores que alfabetizam, foi aberto a outros profissionais da educação que pretendiam aprofundar seus conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem no período de alfabetização. Por se tratar de um curso que aborda especificamente o ensino e as aprendizagens iniciais da leitura e da escrita, não substitui programas destinados ao trabalho com outros conteúdos da formação profissional. O curso foi oferecido aos professores da Rede Municipal de Ensino do Município de Ponta Porã/MS.
- Carga horária – O curso totaliza 160 horas, distribuídas em três módulos, com 75% do tempo destinado à formação em grupo e 25% do tempo destinado ao trabalho pessoal: estudo e produção de textos e materiais que serão socializados no grupo ou entregues ao coordenador, tendo em vista a avaliação. A proposta consiste em realizar encontros semanais de oito horas de duração com uma hora de trabalho pessoal, durante 40 semanas.
- Organização dos módulos:

Os módulos são compostos de unidades, equivalentes a um ou mais encontros. A última das unidades de cada módulo é sempre de avaliação das aprendizagens dos professores cursistas.

O módulo 1 aborda conteúdos de fundamentação, relacionados aos processos de aprendizagem da leitura, escrita e à didática da alfabetização. Os módulos 2 e 3 tratam especialmente de propostas de ensino e aprendizagem da língua escrita na alfabetização; sendo o Módulo 2 mais focado em situações didáticas de alfabetização e o módulo 3 nos demais conteúdos de língua portuguesa que têm lugar no processo de alfabetização.

- Estrutura das unidades: De modo geral, as unidades contavam com cinco atividades propostas para cada Encontro do Grupo de Formação de Professores, com duração de três horas.
  - ü Três atividades foram permanentes, ou seja, aconteceram em todos os encontros: a Leitura Compartilhada de textos literários, realizada pelo professor formador para o grupo; a Rede de Idéias, que é o momento dos professores compartilharem suas idéias, opiniões e dúvidas a partir das tarefas propostas no Trabalho Pessoal; e o Trabalho Pessoal, que envolve situações de leitura e/ou escrita, a serem realizadas fora do grupo, com o objetivo de complementar o que foi tratado no encontro.
  - ü As demais atividades propostas variavam, mas tiveram como orientação metodológica geral, a tematização da prática dos professores, o planejamento e o desenvolvimento de propostas de ensino e aprendizagem, o intercâmbio, a partir do conhecimento experiencial que possuem, e a discussão das necessidades/dificuldades que enfrentam no trabalho pedagógico.
- Metodologia – As atividades de formação que constituem as unidades propostas, orientavam-se por duas finalidades básicas: a ampliação do universo de conhecimento dos professores cursistas sobre a alfabetização e a reflexão sobre a prática profissional. Do ponto de vista metodológico, apoiavam-se fundamentalmente em estratégias de resolução de situações-problema: análise de produções de alunos, simulação, planejamento de situações didáticas, segundo orientações determinadas, análise da adequação de uma dada atividade, considerando um grupo específico de alunos, comparação de atividades em relação aos objetivos previamente definidos e discussão das implicações pedagógicas dos textos teóricos estudados.
- Referências - Brasil, Secretaria de Educação Fundamental, Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, Documento de Apresentação, Brasília: A Secretaria, 2001.

## ANEXO V - PROGRAMA DOS CURSOS DE CAPACITAÇÃO - REDE ESTADUAL

### B.1 - Formação Continuada - Curso de Capacitação de Professores do Ensino Médio Noturno, da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul – PROIFEM.

- Período de realização – 28 de novembro de 2005 a 30 de março de 2006.
- Público alvo – Professores do Ensino Médio noturno da Rede Estadual do MS.
- Carga horária – 120 horas
- Cronograma e Orientações para as atividades a distância – Pólo de Ponta Porã.
- Justificativa: Este curso foi pensado para contribuir com o aprimoramento do trabalho do professor em sala de aula com o intuito de resultar em maior interesse pelos estudos e melhor formação dos alunos.

Setenta por cento da verba alocada pelo Programa Nacional de Incentivo à Formação Continuada de Professores do Ensino Médio para a realização deste curso foi destinada ao material didático. Os professores receberam livros gratuitamente. São obras valiosas para o embasamento do trabalho docente, a saber: Subsídios metodológicos para o ensino médio noturno, de autoria de professores da UNIGRAN; Escola e Democracia de Demerval Saviani; A produção da escola pública contemporânea, de Gilberto Luiz Alves e Roteiro didático da arte na produção do conhecimento, de Richard Perassi Luiz de Sousa.

- Referências – Subsídios oferecidos pelos cursistas.



## Cronograma e orientações para as atividade a distância – Pólo Ponta Porã.

Dias	Carga Horária		Atividades	Descrição
28 a 30 de novembro de 2005	30 horas	Pesquisa e Elaboração da Escrita do Artigo Científico.	Atividades Presenciais	Três dias de curso presencial, ministrados pelos professores da UNIGRAN – Centro Universitário da Grande Dourados.
12 a 21 de Dezembro de 2005	30 horas		Atividades preliminares, embasamento teórico, apresentação e delimitação de um Projeto Interdisciplinar para ser aplicado na escola	Construindo bases sobre a teoria de cada área apresentada durante o curso, leitura dos livros recebidos. Discussão e ajustamento do projeto articulado na escola.
06 a 07 de fevereiro de 2006	20 horas		Sessão de troca de experiência. Apresentação de cronograma. Distribuição de tarefas.	Nesta etapa, o professor deveria apresentar seu projeto a toda equipe da escola, com a finalidade de definir tarefas. Etapa de acompanhamento do assessor técnico e do coordenador pedagógico.
10 de fevereiro a 15 de março de 2006	30 horas		Aplicação do projeto articulado em sala de aula. Acompanhamento e avaliação das atividades do Projeto Interdisciplinar.	Nesta etapa, o professor deveria aplicar seu projeto na sala de aula com a finalidade de reconstruir conhecimento a partir da imersão dos alunos com a origem do conhecimento, aprendizagem e avaliação da aprendizagem. Etapa em que o cursista trocará informações e/ou orientações com o assessor técnico e com o coordenador pedagógico, podendo tirar dúvidas com os técnicos da Secretaria e com a equipe da UNIGRAN, através de emails e 0800.
16 a 30 de março de 2006	10 horas		Produção de um artigo científico (de 08 a 12 págs), de acordo com as normas da ABNT.	Etapa final, o cursista deve reestruturar e finalizar o artigo para envio à Comissão Científica da Revista on-line, que selecionará os artigos.
30 de março de 2006			Último prazo para o envio do artigo até 17 horas, por email, com 03 cópias impressas, sendo 02 sem identificação dos autores, que devem ser enviadas por correio.	

## ANEXO VI - PROGRAMA DOS CURSOS DE CAPACITAÇÃO - REDE PARTICULAR

### C.1 - Formação Continuada – Rede Particular Escola 1

- Período de realização – 2004, 2005 e 2006.
- Público alvo – Professores da Educação Infantil ao Ensino Médio da escola 1, da rede particular de ensino do município de Ponta Porã/MS.
- Finalidade – Capacitar professores em serviço, levando-se em conta os problemas e as necessidades enfrentadas pela escola.
- Períodos e assuntos debatidos:
  - ü 2004 – Interdisciplinariedade e Avaliação.
  - ü 2005 – Cem anos na educação com estudo dos seguintes teóricos: Jean Piaget, Paulo Freire, Celso Antunes, Edgar Moran, Frenet, Skinner e Vigotsky.
  - ü 2006 – 1 - Estudo dos seguintes temas:
    - \* Dificuldades que as crianças enfrentam na escolarização – dislalia, disgrafia e disortografia;
    - \* Quem ama educa – Içami Tiba;
    - \* O cérebro do adolescente – Erculano;
    - \* Habilidades e Competências – Bernard Toro;
    - \* Democratização do Ensino exige nova linguagem clássica – Perrenoud;
    - \* Pais brilhantes, professores fascinantes – Augusto Cury;
    - \* Ginástica para o cérebro – Revista Veja;
    - \* A alfabetização nunca termina – Revista Nova Escola;
    - \* O professor precisa ser ouvido – Revista Nova Escola;
- 🚩 Palestras oferecidas
  - \* Como trabalhar matemática com os alunos de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental – Maria Helena Lima;
  - \* Como ensinar verbos e substantivos de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental – Marlene Cenrra;

\* A importância de se trabalhar mapas e linha do tempo – Emile;

\* A escola e o conhecimento – Mario Sérgio Cortella.

 Fitas de vídeo apresentadas

\* Imaginação e raciocínio;

\*Escola e educação;

\*Como trabalhar a matemática – Celso Antunes.

Referências: Informações obtidas em entrevista com as coordenadoras.

## C.2 - Formação Continuada– Rede Particular Escola 2

- Período de realização – 2004.
- Público alvo – Professores da Educação Infantil ao Ensino Médio da escola 2 da rede particular de ensino do município de Ponta Porã/MS.
- Finalidade – Buscar, através da leitura de textos e da reflexão, uma prática pedagógica mais fundamentada e diferenciada.
- Períodos e assuntos debatidos:

Os estudos aconteceram nas reuniões pedagógicas que se desenvolveram durante o ano, conforme cronograma abaixo:

Quadro 6 - Cronograma dos cursos que foram realizados nas reuniões pedagógicas.

Data do estudo	Assuntos debatidos.
10/02	Construir as competências desde a escola.
11/02	Livro texto e controle do Currículo.
22/03	Os quatro pilares da educação.
26/04	A questão dos conteúdos.
25/06	A aprendizagem.
26/06	Uma formação mais ampla.
28/06	Aplicação do conceito de inteligência emocional.
30/08	10 novas competências para ensinar.

27/09	10 novas competências para ensinar.
25/10	Avaliação nota 10

## Referências:

DELORS, J. *Os quatro pilares da educação*. In Delors, J. **Educação um tesouro a descobrir**, Editora Cortez, 1998, p. 89 a 102.

GENTILE, Paola e ANDRADE, Cristiana. *Avaliação nota 10*, [http://novaescola.abril.com.br/ed/147\\_nov01/html/repcapa.htm](http://novaescola.abril.com.br/ed/147_nov01/html/repcapa.htm).

NOGUEIRA, N. R. *A questão dos conteúdos*. In NOGUEIRA, N. R. **Pedagogia dos Projetos, uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências**, São Paulo, Érica, 2001, p.17 a 26.

\_\_\_\_\_. *A aprendizagem*. In NOGUEIRA, N. R. **Pedagogia dos Projetos, uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências**, São Paulo, Érica, 2001, p.27 a 38.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. *Uma formação mais ampla*. In NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro **Pedagogia dos Projetos, uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências**, São Paulo, Érica, 2001, p.39 a 64.

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

\_\_\_\_\_. *10 novas competências para ensinar*, Porto Alegre, Artes Médicas, 2000.

SABINI, M. A. C. **Aplicações do conceito de inteligência emocional**, Revista Psicopedagogia, n. 17, 1998, p. 13 a 19.

SANTOMÈ, J. T. *Livro texto e controle do Currículo*. In SANTOMÈ, J. T. **Globalização e Interdisciplinaridade. O currículo integrado**, Porto Alegre, Artes Médicas, 1998, p. 153 a 158.

## ANEXO VII - ENTREVISTA COM DIRETORAS E COORDENADORAS

1. Nome
2. Idade
3. Sexo
4. Qual é a área de sua formação?
5. Quanto tempo exerce a profissão de docente?
6. Fale de sua experiência:
7. Você acredita ser importante para o professor de sua escola participar de cursos de capacitação?  
Por quê? Para quê?
8. A escola oferece cursos de formação continuada para os professores ou eles são oferecidos por outras agências?
9. No geral, como é oferecida a formação continuada? ( local, tempo, em forma de curso, qual matéria?)
10. Qual é o critério para a indicação dos professores que participam da formação continuada?
11. O que você espera dos professores que participam da formação continuada no retorno para a sala de aula?
12. A escola acompanha o trabalho dos professores que participam da formação continuada?  
Como? Você poderia me explicar mais detalhadamente como é feito esse acompanhamento?  
Como você sabe o que os professores estão fazendo e que mostra que estão usando a formação continuada?
13. Pela sua experiência você acha válido este acompanhamento? Por quê? Há resistências dos professores?
14. Você acha que o professor tem interesse em participar de capacitação?  
Você tem percebido algum tipo de mudança na prática dos professores, depois que participam das capacitações? O que, na sua opinião, faz realmente o professor mudar?
15. Que tipo de capacitação você acha que muda a prática do professor?

## ANEXO VIII - ENTREVISTA COM PROFESSORES

1. Nome
2. Sexo
3. Idade
4. Qual é a área de sua formação?
5. Quanto tempo exerce a profissão de docente? O que você acha que contribuiu, ao longo da sua profissão, para melhorar a sua prática como professor?
6. Você participou de algum curso de formação no período de 2001 a 2006? Quais? Quanto tempo? De que forma foram desenvolvidos? Qual você aproveitou mais? Por quê?
7. O que fez você procurar esses cursos de formação?
8. O que você aprendeu nestes cursos está sendo coletivizado entre os colegas da escola? Quando? Você sente necessidade desta troca ser mais constante? Quem organizou e ofereceu a formação?
9. Como você foi selecionado para participar desta formação?
10. Dos cursos que você participou, qual deles provocou mudança na sua prática (indisciplina, na forma de dar aula, no domínio do conteúdo, no tratamento com os alunos) Por que você acha que ele foi bom?  
Você acredita que participar de formação continuada ajuda o professor em sua prática diária? Por quê?  
Você acha que a formação continuada deve ser oferecida pela escola ou pela secretaria? Por quê?
11. Você percebe, de seu diretor ou coordenador, uma expectativa em relação ao seu trabalho, quando você volta da formação continuada? Eles acompanham ou avaliam o trabalho que você está desenvolvendo de alguma maneira? Comparam a teoria aprendida na formação com a prática exercida em sala de aula? De que maneira? Você acha bom este acompanhamento? Por quê?