

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
CENTRO DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

KATIA VALÉRIA MOSCONI MENDES

**O PROJETO ESCOLA & UNIVERSIDADE NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES**

**CURITIBA
2008**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

KATIA VALÉRIA MOSCONI MENDES

**O PROJETO ESCOLA & UNIVERSIDADE NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES**

Dissertação de Mestrado apresentada à
Pontifícia Universidade Católica do Paraná,
como requisito parcial à conclusão do Mestrado
em Educação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Joana Paulin
Romanowski

**CURITIBA
2008**

AGRADECIMENTOS

Ao Deus Altíssimo porque sem Ele eu não teria conseguido ir adiante.

À minha orientadora Dr^a. Joana Paulin Romanowski, tão querida, compreensiva como meus não saberes, exemplo para mim de coerência, compromisso, sensatez, competência e amor pelo que faz.

À Dr^a Marilda Aparecida Berhens pelo apoio e contribuições na minha pesquisa.

À Dr^a Ilma Passos Alencastro Veiga, pelas importantes sugestões e orientações.

Às queridas amigas Rachel, Edile e Marisa sempre tão dispostas a ouvir e socorrer.

Aos professores, pedagogos da RME de Curitiba e orientadores da IES pela disposição em participar da pesquisa.

À CAPES pelo apoio financeiro durante o último ano.

Aos colegas do mestrado em Educação da PUCPR companheiros e cúmplices de dúvidas, angústias e alegrias.

À Secretaria do PPGE pela atenção e eficiência durante todo esse tempo de Mestrado.

Agradeço ao meu esposo e companheiro de tantos anos José Roberto, sempre presente com palavras de apoio e incentivo, que deixou de lado alguns de seus sonhos para que eu pudesse viver os meus.

Aos meus filhos Natália (in memorian), Vitória e Pedro incentivo e força para eu continuar lutando.

À minha mãe Ivani (in memorian) exemplo de coragem e força diante das adversidades da vida.

Ao meu pai Lourival que me ensinou desde muito cedo a importância do conhecimento para minha vida.

À minha irmã Débora, com quem pude contar sempre.

À minha querida tia Ângela que sempre demonstrou tanto afeto e crença na minha capacidade de vencer.

“Pressupostos, princípios, recomendações. Tudo são idéias. Elas, em si, não transformam a realidade. É pela ação humana que a realidade é transformada- aquela que articula pensamento e ação como práxis transformadora”

(FUSARI, José C. 1997, p. 186)

RESUMO

A presente dissertação tem como objeto de estudo a formação continuada dos professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, que acontece no Projeto Escola & Universidade, e apresenta como problema de pesquisa: O “Escola & Universidade” supera o modelo da racionalidade técnica? A proposta traz contribuições à prática do professor? Para atender a essas questões esta investigação tem como objetivo geral analisar se o Projeto Escola & Universidade supera o modelo da racionalidade técnica na formação continuada de professores, e como objetivos específicos: analisar a concepção de formação continuada dos participantes; apontar as dificuldades encontradas pelos professores na execução deste projeto; analisar se a participação do Projeto Escola & Universidade propicia aos professores condições de melhorar a sua prática. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa. A pesquisa foi realizada vinculando estudo de referenciais teóricos à pesquisa de campo. Os autores que deram sustentação teórica a questão da formação continuada foram entre outros: Nóvoa (1995); Candau (1999); Behrens (1996), sobre a pesquisa na formação do professor, André (2006-2007); Lüdke (2006); Geraldi (1998). Na pesquisa foram investigadas questões como: a concepção de formação continuada dos profissionais envolvidos na pesquisa, como acontece o processo de formação continuada na rede, como os professores, pedagogos e orientadores posicionam-se em relação ao Projeto Escola & Universidade e as contribuições deste para a transformação da prática do professor. Para a aproximação e compreensão dos fatos, a coleta de dados dividiu-se em dois instrumentos: questionário contendo questões abertas e fechadas e entrevista semi estruturada. Responderam ao questionário professores e pedagogos que atuam na Rede Municipal de Ensino e participaram do Projeto Escola & Universidade. Os resultados deste estudo apontam que a formação continuada ainda está distante de ser um processo contínuo, em que o professor esteja envolvido não só como expectador, mas como protagonista de um processo de estudos e produção de conhecimentos em educação. Desvela-se a partir dos depoimentos dos participantes da pesquisa que o Projeto Escola e Universidade, dadas as circunstâncias em que se desenvolve, não supera a racionalidade técnica na orientação da ação docente e mantém a prática docente na perspectiva de reprodutora do conhecimento. A promessa da pesquisa na escola, com apoio da universidade, não avança para além de descrever de forma restrita os problemas da prática pedagógica. A escola como *lócus* de formação continuada e o cotidiano pedagógico como oportunidade para o desenvolvimento de pesquisa pelo professor significa transitar entre um sistema que insiste manter o ensino com base na reprodução do conhecimento e menos na possibilidade da produção de conhecimento.

Palavras-chave: Escola e Universidade; formação continuada de professores; prática do professor; pesquisa na formação do professor.

ABSTRACT

This text has as the main goal Teachers' Continued Development at elementary school and initial grades in a Municipal Education Section at Curitiba, and belongs to the Project "School & University" coming with the following question of investigation: Does the "School & University" outdo technical rationality? Does this proposal contribute to teacher's practice? For that, this investigation has as general goal analyzing if the Project School & University overdoes the technical rationality on teachers continued development, and as specific goals also analyzing the concept of continued development among participants; pointing difficulties teachers had found in this project and also analyzing if teachers participation inside the project could offer them better condition of practice development. This is a qualitative research and this investigation was linked between a study of theoretical references and the field research. These authors among others are who have given theoretical basement: Nóvoa (1995); Candau (1999); Behrens (1996), investigation on teacher development, André (2006-2007); Lüdke (2006); Geraldi(1998). Inside this investigation such topics were examined: the idea of continued development among teachers engaged into this research; how the process of continued development occurs inside the section; how teachers, pedagogues, and advisors face themselves through the Project School&University, as well as its contribution for teacher's practice transformation. For better fact comprehension, data collect was divided into two instruments: a questionnaire with open and closed questions, and a half-organized interview. Teachers and pedagogues answered them, and they also work at Municipal Education Section and have participated to the Project School&University. These results show that continued development is still far from a continuous process where the teacher is not involved just as an expectator but as the lead in the process of studying and learning development in education. As a research result by participants' testimonies the Project School&University does not overdo technical rationality as guidance on academic practice, and also keeps academic practice as a learning knowledge reproduction prospect. The commitment of research at school and with the University support does not go far beyond describing a limited way of problems on pedagogical practice. The school as a continued development "locus" and a daily pedagogical practice, shows the opportunity for the teacher to develop researches, and has the meaning of passing through a method in which teaching is based on knowledge reproduction rather than knowledge production.

KEYWORDS: School and University, Teachers' Continued Development, Teacher Practice, Teacher's Development Research.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

IES	Instituição de Ensino Superior
RME	Rede Municipal de Ensino
SEED	Secretaria do Estado da Educação
SME	Secretaria Municipal de Ensino

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
1.1 METODOLOGIA DE PESQUISA	15
1.2 ESTRUTURA DO RELATÓRIO	19
2. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR	21
3 O PROJETO ESCOLA & UNIVERSIDADE NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR ..	37
3.1 CARACTERÍSTICAS DOS INVESTIGADOS	38
3.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	41
3.3 PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA	47
3.4 CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA	54
3.5 DESENVOLVIMENTO DO PROJETO ESCOLA & UNIVERSIDADE.....	61
3.6 DIFICULDADES NO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO ESCOLA & UNIVERSIDADE	65
3.7 CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO ESCOLA & UNIVERSIDADE PARA A TRANSFORMAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE.....	82
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS	97
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES	102
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA PEDAGOGOS	103
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES DA RME ...	104
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PEDAGOGOS DA RME.....	106
APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OREINTADOR DA IES.....	108
ANEXO A – VALE SABER	110
ANEXO B – MANUAL PROJETO ESCOLA & UNIVERSIDADE	114

1 INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores tem sido amplamente discutida por pesquisadores não só no Brasil, mas no mundo inteiro. Isso se deve às transformações sociais, aos apelos de mercado de trabalho e à própria necessidade do professor em dar continuidade ao seu processo de desenvolvimento profissional.

Esta pesquisa situa-se no campo da formação continuada dos professores privilegiando o Projeto Escola & Universidade. Esse projeto é desenvolvido em parceria pela Secretaria Municipal de Educação e Instituições de Ensino Superior da cidade de Curitiba, voltado aos professores desta rede, como forma de “capacitação” em serviço.

O interesse em discutir a formação continuada circunstancia-se na inquietação de minha própria experiência profissional. Como professora da Rede Estadual de Educação na cidade de São Paulo, tive a oportunidade de participar de inúmeros encontros de “capacitação”, termo este amplamente utilizado na década de 80 para designar formação em serviço, promovidos pela Secretaria Estadual de Educação (SEE).

A forma de propor esses encontros era sempre a mesma, os locais e as temáticas dos encontros eram determinados pela SEE, pensadas por especialistas que decidiam o que o professor iria aprender.

Após participar desses cursos, ao retornar para a realidade de sala de aula, embora muitas vezes tivesse ouvido propostas metodológicas interessantes, me sentia insegura e desprovida de conhecimentos consistentes para transformar a prática.

A busca de desenvolvimento profissional levou-me a procurar caminhos para dar continuidade a minha formação. Ainda em São Paulo procurei a Escola da Vila, que vinha desenvolvendo grupos de estudos com base nos pressupostos construtivistas e iniciei uma nova jornada de formação durante dois anos.

Depois disso, passei a residir em Barra Bonita, uma cidade do interior de São Paulo, e assumi a coordenação da Rede Municipal de Ensino deste município. Levei comigo a vontade de trabalhar com aqueles professores de forma que estes pudessem investir em sua formação e construir uma prática significativa e coletiva.

Conhecido o contexto do trabalho, procurei criar condições para que os professores da rede pudessem estudar. Com recursos vindos da iniciativa privada foi possível montar uma biblioteca para os professores, em local cedido pela prefeitura, com um acervo com cerca de quinhentos títulos e equipar este espaço com computadores e tudo mais que iríamos precisar no desenvolvimento do nosso trabalho. Organizamos grupos de estudos e conseguimos junto à secretária municipal de educação espaço e tempo para nossos encontros.

Talvez por causa das experiências como professora e por ser coordenadora de uma rede, procurei ir além de organizar e participar dos encontros de estudo acompanhava os professores nas aulas, nos planejamentos, nas dificuldades.

Depois de dois anos, já não mais no Estado de São Paulo, mas no Paraná, na cidade de Maringá, fui contratada para trabalhar em uma instituição particular de ensino como coordenadora pedagógica de Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Tinha como responsabilidade o desenvolvimento do programa de formação continuada dos professores, entre outras atribuições. Esse trabalho era desenvolvido com base em grupos de estudo que envolvia todos os professores da instituição com a finalidade de coletivamente encontrar respostas aos problemas da prática.

Concomitante a este trabalho, durante a vigência do programa Parâmetros Curriculares em Ação, desenvolvido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) atuei como formadora de formadores do MEC de 2000 a 2002. O trabalho foi desenvolvido com grupos de coordenadores e professores oriundos de diferentes instituições públicas e particulares, em encontros que tinham como finalidade preparar estes profissionais para a multiplicação das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais nas instituições em que trabalhavam.

Apesar de todo esforço, percebi que o trabalho, nos moldes em que estava sendo proposto, não seria suficiente para instrumentalizar o professor a uma prática pedagógica relevante que fosse deles, no sentido de se apropriarem do conhecimento construído.

Essas experiências possibilitaram ampliar o meu olhar e perceber algumas questões sobre as quais é preciso refletir ao se realizar programas de formação permanente para professores.

A realidade vivida nos diferentes trabalhos que desenvolvi, apesar de ter tido sempre como foco um encaminhamento voltado às necessidades do professor, as

atividades desenvolvidas não se distanciavam dos demais programas feitos na grande maioria das instituições, em que estes pouco tem contribuído para que aconteçam mudanças significativas em sala de aula. A maioria dedica-se à dimensão técnica da ação pedagógica.

Após cinco anos em Maringá, mudei-me para Curitiba. No ano de 2005, fiz o curso de especialização “Formação Pedagógica do Professor Universitário”, na PUCPR, em que conheci, por meio de uma professora da especialização, o Projeto Escola & Universidade que foi tema de minha monografia.

Instigada pelos achados desse primeiro contato que tive com o projeto e questionando a minha prática e experiência, com vistas na minha própria formação, e na possibilidade de investigar uma proposta de formação fundamentada em um pressuposto ainda pouco difundido nos sistemas de educação básica, que é o do professor pesquisador, o Projeto Escola & Universidade constitui-se como uma riquíssima oportunidade de pesquisa para o mestrado.

Assim a presente pesquisa tem por objeto a formação continuada, a relação entre escola e universidade na promoção dessa formação visando verificar se o Projeto Escola & Universidade supera o modelo da racionalidade técnica, que define a maioria dos programas de formação continuada de professores.

O Escola & Universidade, assim denominado na atual gestão municipal, é continuidade do Projeto Fazendo Escola, oferecido desde 1998 aos professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba como forma de “capacitação” em serviço pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba.

O Projeto Fazendo Escola tinha como proposta estimular e promover o aperfeiçoamento qualitativo do trabalho escolar, bem como incentivar o aperfeiçoamento dos professores. Propunha para o seu desenvolvimento práticas de investigação-ação.

Uma iniciativa da Secretaria Estadual de Educação de Curitiba antecedeu esses dois projetos. Criado em 1995, o Vale-Saber (Anexo A) tinha como objetivo valorizar o professor por meio de mecanismos de incentivo à capacitação, promoção de programas de orientação ao auto desenvolvimento, à pesquisa e informação e também proporcionava bolsas de auxílio financeiro para professores que quisessem aprimorar seus conhecimentos, aprender mais e ensinar melhor.

No Vale-saber o professor poderia optar pelas seguintes formas previstas de capacitação profissional:

A. Investigação pedagógica — sistematização da vivência didática do professor na área do conhecimento que atuasse;

B. Estudo Independente — realização de uma proposta de estudo individual para embasamento cultural de sua prática;

C. Qualificação forma – participação em cursos de especialização ofertados pela IES.

Para que o professor pudesse participar desse projeto deveria apresentar uma proposta dentro das formas já pré-estabelecidas abordando as áreas priorizadas pela SEED-PR, sendo estas: Alfabetização. Avaliação de Aprendizagem e Educação Especial.

As propostas de participação no projeto Vale-saber eram selecionadas por especialistas/ consultores da área da Educação levando em conta a consistência, a relevância e a vinculação da proposta com a área de atuação do professor.

Assim, o Projeto Escola & Universidade (Anexo B), inspirado nessas propostas anteriores, amplia seus objetivos e foca o desenvolvimento do projeto na escola. Estimular e promover o aperfeiçoamento qualitativo do trabalho escolar da rede é o objetivo geral do Escola & Universidade (CURITIBA, 2006, p. 8) e pontua como objetivos específicos:

- Incentivar os profissionais da educação para o aperfeiçoamento profissional.
- Estimular os profissionais da educação para a atualização dos seus conhecimentos, como forma diversificada de capacitação em serviço.
- Estimular o trabalho cooperativo e interdependente, por meio de desenvolvimento de projetos que permitam a atuação conjunta de professores e pedagogos e professores das diversas áreas do conhecimento.
- Possibilitar mediante parcerias com as IES, o aprimoramento teórico, metodológico dos profissionais da educação da Rede Municipal de Ensino.
- Incentivar a melhoria da qualidade da educação, por meio de práticas de investigação-ação.

Para a efetivação do Projeto Escola & Universidade a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba lança todos os anos em edital a partir do mês de fevereiro, a abertura das inscrições para a participação dos professores no Projeto Escola & Universidade. Os professores têm a partir da divulgação do edital até maio para escrever um projeto que contemple uma das temáticas estabelecidas pela SME — Secretaria Municipal de Educação (CURITIBA, 2006, p. 21 e 22).

Para a realização do projeto, professores e pedagogos de cada unidade escolar reúnem-se em grupos de no mínimo dois e no máximo quatro profissionais para a elaboração do mesmo.

Para o desenvolvimento desse projeto, é necessário que o mesmo passe primeiramente pela aprovação do diretor do estabelecimento de ensino. Cumprida essa etapa o projeto é encaminhado à Secretaria Municipal de Educação e por último submetido à análise de uma IES conveniada. Cabe à universidade avaliar, selecionar e orientar os projetos que serão desenvolvidos pelos professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

Transcorridas as etapas de aprovação, os projetos são executados no segundo semestre sob a orientação do professor orientador de uma IES, já com a primeira orientação na primeira semana de julho. São estabelecidos pela SME quatro encontros destinados para a orientação, sendo que o primeiro e o último deverão ser necessariamente realizados nas escolas em que os professores estão desenvolvendo o projeto. A finalização do projeto acontece no final do ano com a apresentação dos resultados obtidos em seminário.

O Escola & Universidade apresenta em sua proposição uma particularidade nem sempre encontrada em outras propostas, que é a de pretender viabilizar o processo de qualificação profissional docente por meio de trabalho organizado e planejado de acordo com as necessidades da prática, pois os professores têm a possibilidade de apresentar projetos que partam das necessidades da sala de aula, desenvolvidos por meio de investigação-ação.

Olhar para a formação continuada implica preocupar-se que esta vá além de ser instrumento para implantar mudanças na escola, levando em conta o desenvolvimento do professor em âmbito profissional e pessoal e não tenha vistas apenas à “capacitação” de recursos humanos para educar.

Diante do exposto é importante realizar uma investigação sobre esse projeto. Inúmeras questões instigam a busca de compreensão dos impactos do Escola &

Universidade nas escolas e no desenvolvimento profissional dos professores, tais como:

A formação continuada efetiva-se na relação universidade e sistemas da educação básica?

Os professores da educação básica produzem novos saberes docentes ao realizarem pesquisas na prática pedagógica e estes saberes geram mudanças nessa prática?

Muitas dessas questões têm sido investigadas nas últimas décadas e têm apontado a inadequação dos programas de formação continuada ofertada aos professores. Diante disso, a questão norteadora da presente pesquisa é: **A proposta de formação continuada presente no Projeto Escola & Universidade supera o modelo da racionalidade técnica? Essa proposta traz contribuições à prática do professor?**

Para atender a essas questões, essa investigação tem como objetivo geral analisar se o Projeto Escola & Universidade supera o modelo de formação continuada com base na racionalidade técnica.

Os objetivos específicos são:

- Analisar a concepção de formação continuada dos professores participantes;
- Apontar as dificuldades encontradas pelos profissionais na execução desse programa;
- Analisar se a participação no Projeto Escola & Universidade propicia aos professores condições para melhorar sua prática;
- Investigar, a partir da perspectiva dos sujeitos desta pesquisa, como tem sido a participação dos professores no Projeto Escola & Universidade e qual a contribuição desse projeto na formação continuada desses profissionais.

1.1 METODOLOGIA DE PESQUISA

Segundo Lüdke e André (2001, p. 18)

para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele.

A abordagem metodológica utilizada para a investigação foi a qualitativa. A pesquisa baseada nesta abordagem tem como objetivo examinar o mundo como é experienciado, compreendendo o comportamento humano a partir do que cada pessoa ou pequeno grupo de pessoas interpretam ser a realidade.

A abordagem qualitativa permite a aproximação do pesquisador do objeto da investigação, possibilitando a estes à compreensão das ações práticas dos sujeitos em sua vida prática.

A pesquisa qualitativa é definida por Bogdan e Dicklen (1994, p. 11-15) como sendo

[...] uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais". [...] procurando compreender os comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação.

São aspectos fundamentais para a pesquisa qualitativa: a leitura, a interpretação, a aproximação das possíveis e diferentes configurações que um problema de investigação assume.

Triviños (1987, p. 137) aponta que

Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com o resultado e o produto, uma vez que [...]a pesquisa qualitativa não admite visões isoladas, parceladas, estanques. Ela se desenvolve com a interação dinâmica, retroalimentando-se, reformulando-se constantemente por meio da coleta de informações.

Os sujeitos nesta abordagem, não são reduzidos a variáveis isoladas. Antes são vistos como parte de um todo no seu contexto e o significado que estes dão às coisas e a sua vida são focos de atenção para o pesquisador.

Se o objetivo em uma pesquisa for abordar de forma crítica e qualitativa o problema de estudo, é preciso que se parta do pressuposto de que todo processo social está atrelado às desigualdades culturais, econômicas e políticas de dominação da sociedade (ALVES-MAZZOTTI, 2004).

Desta maneira, determinado fato social não pode ser entendido de forma isolada. A abordagem crítica procura a apreensão de uma realidade objetiva que necessita ser revelada.

Como procedimentos para viabilizar a investigação foram tomadas as seguintes providências: Procurei a Secretaria Municipal de Educação, a fim de solicitar autorização para realizar a pesquisa nas escolas da referida rede.

O sistema educacional da Prefeitura Municipal de Curitiba está organizado em 9 núcleos regionais. Desses núcleos foram selecionadas 6 escolas, segundo o critério de distanciamento geográfico entre elas. As escolas estão situadas nos Núcleos Boqueirão, Pinheirinho, Boa Vista e Santa Felicidade, sendo escolhidas 3 escolas de cada núcleo.

Nesse contato, o coordenador do projeto disponibilizou uma relação constando os projetos, professores envolvidos e escolas para que eu pudesse selecionar os sujeitos. Também foi realizada a leitura do manual de apresentação do Escola & Universidade e dos relatórios conclusivos dos projetos realizados nos últimos anos.

Foram contatadas as escolas para combinar os detalhes para o desenvolvimento da pesquisa, uma vez que já havia sido feito um contato anterior para verificar se os professores e coordenadores/pedagogos aceitariam participar da pesquisa.

Para a realização desta pesquisa foram utilizados os seguintes procedimentos:

1 – investigação por meio de questionário junto a professores e pedagogos da Rede Municipal de Ensino de Curitiba que desenvolveram projetos (Apêndices A e B);

2 – realização de entrevistas com professores e pedagogos da Rede municipal de Ensino de Curitiba e professores-orientadores da IES selecionada para a pesquisa que desenvolveram projetos (Apêndices C, D e E).

A escolha da utilização de questionário contendo questões abertas e fechadas deveu-se ao fato de que precisava ter os dados em mãos em um curto espaço de tempo.

Esse instrumento de investigação aplicado na pesquisa, abordou entre outras questões, a formação inicial dos professores, o tempo de atuação no magistério e na rede municipal de ensino, a concepção de formação continuada dos respondentes, aspectos da prática a serem melhorados no processo de formação continuada e sugestões para melhor adequação do Projeto Escola & Universidade para atender as necessidades dos professores.

Foram convidados 26 profissionais da educação das escolas dos núcleos Boqueirão e Pinheirinho, envolvidos no projeto Escola & Universidade. Entre eles, 20 professores e seis coordenadores/pedagogos que atuam em cada uma das seis escolas selecionadas.

Os questionários foram enviados pelo correio, já com selos para a postagem juntamente com uma carta cujo teor era o convite, agradecimento pelo aceite em participar da pesquisa e o compromisso de não divulgar nomes dos participantes e escola. Estes instrumentos encontram-se no Anexo B.

Junto aos coordenadores/pedagogos foram coletados dados sobre a proposta de formação continuada ofertada pela Secretaria Municipal de Educação no Projeto Escola & Universidade; a indicação de qual concepção esses coordenadores têm em relação a formação continuada; o tempo dado aos professores para a participação e desenvolvimento do projeto e se houveram mudanças na prática dos professores participantes.

Para que se pudesse perceber como tal proposta é encaminhada e ampliar os dados sobre a pesquisa pelo professor na escola, foram realizadas entrevistas como instrumento de coleta de dados, em dois núcleos da rede municipal de Curitiba abrangendo seis escolas. Na escolha dos núcleos, Boa Vista e Santa Felicidade, foi levado em conta a localização destes no que se refere ao distanciamento entre eles e os outros dois núcleos.

A opção pela entrevista nesse momento deveu-se ao fato desta ser uma ferramenta de investigação utilizada com o objetivo de captar o que os entrevistados

têm a dizer sobre o fenômeno pesquisado, permitindo ao pesquisador avançar em sua investigação de modo a aproximar-se das respostas que procura.

Este instrumento apresenta vantagens sobre outras técnicas de pesquisa, pois possibilita a captação imediata da informação que se busca por meio de diálogo entre entrevistador e entrevistado.

A entrevista “[...] ao mesmo tempo em que valoriza a presença do entrevistador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias enriquecendo a investigação” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Bogdan e Biklen (1994) apontam que a entrevista pode ser estruturada de diversas formas tais como, sondagem de opinião, entrevista semi-estruturada; entrevista aberta; entrevista não diretiva e entrevista centrada.

A entrevista foi realizada com 6 professores da Rede Municipal participantes do projeto, 3 coordenadora/pedagogos das escolas envolvidas na pesquisa e 6 orientadores da IES selecionada para esta pesquisa.

Quando iniciei a pesquisa minha intenção era de entrevistar 6 coordenadores/pedagogos, o que não foi possível devido ao fato desses profissionais não terem tido espaço na agenda para me atender. Após várias tentativas de ajustar horários e espaços para a entrevista devido ao limite de tempo para as entrevistas, foi possível entrevistar apenas 3.

A entrevista inclui dados sobre a formação inicial, o tempo de trabalho na rede e as condições de trabalho dos professores, aspectos da prática que foram melhorados com a participação no programa de formação continuada da SME. Na perspectiva dos pedagogos entre outras questões, foi levantado como estes têm percebido a participação dos professores nos programas de formação continuada e no projeto Escola & Universidade.

Além da entrevista com os professores e pedagogos das escolas municipais foram ainda realizadas entrevistas com os docentes da IES, selecionada para a pesquisa, que orientaram os professores no desenvolvimento do projeto para o Escola & Universidade. O foco da entrevista, entre outras questões foi buscar levantar como os orientadores têm visto a participação dos professores no Projeto Escola & Universidade.

Para realizar as entrevistas com os orientadores, entrei em contato com a Coordenadora do Curso de Pedagogia da IES escolhida, que é também quem

coordena o projeto Escola & Universidade, a fim de obter indicações dos professores que poderiam aceitar participar da pesquisa.

Recebida uma lista contendo o nome de 8 professores orientadores foi iniciado o contato primeiramente via e-mail, para informá-los da pesquisa e solicitar a participação deles, 6 professores se dispuseram participar.

A ênfase foi a busca de indicações sobre as necessidades de formação continuada e concepção sobre a mesma para os participantes da pesquisa, bem como verificar as contribuições e do Projeto Escola & Universidade à prática docente.

Portanto, 41 sujeitos participaram da presente pesquisa, sendo que 26 responderam ao questionário e 15 foram entrevistados. A opção por selecionar esse número de profissionais da rede baseou-se no percentual de cerca de 8% dos 495 profissionais da educação orientados nos projetos desenvolvidos no ano de 2005 e 2006 pela IES, campo desta pesquisa.

Após a coleta de todos os dados foi feita a categorização das respostas obtidas considerando os indicativos teóricos indicando recorrências, singularidades e contradições, de modo a compreender o que ocorre com esse processo de formação continuada que tem por pressuposto a interação entre escola e universidade, em que a prática do professor da educação básica é o ponto de partida.

Na análise dos dados, para preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, são atribuídos nomes femininos fictícios para identificar professor, pedagogo das escolas municipais e professor orientador da IES.

1.2 ESTRUTURA DO RELATÓRIO

A investigação que deu origem a esta dissertação foi encaminhada da seguinte maneira:

Na primeira parte está a introdução em que são apresentadas as linhas gerais do trabalho, os objetivos e problematização.

Na segunda parte, busca-se delinear os fundamentos da formação continuada do professor por meio de levantamento de literatura na área, destacando diferentes referenciais de formação continuada e suas tendências atuais, abrindo espaço para

a investigação-ação e seu percurso no Brasil, tendo em vista que o Projeto Escola & Universidade tem como proposta a formação do professor pesquisador. Aborda-se ainda esse movimento, defendido por vários teóricos como proposta de formação que possibilita ao professor a construção de conhecimentos sobre a prática educativa. Autores como Nóvoa (1995); Candau (1999); Behrens (1996); Lüdke (2001); André (2001) entre outros foram utilizados para a fundamentação deste capítulo.

Na terceira parte, faz-se a análise dos dados levantados focando o Projeto Escola & Universidade oportunizado aos professores pela Rede Municipal de Ensino de Curitiba, considerando as respostas obtidas em questionários e entrevistas dos professores, coordenadores/pedagogos e professores orientadores do referido projeto. Para a sustentação teórica na análise dos dados além dos autores que discutem a formação continuada apresentados, procurei trazer contribuições daqueles que tratam a questão da pesquisa na formação dos professores.

Procura-se analisar as relações percebidas pelos profissionais envolvidos no desenvolvimento desse projeto nas escolas, como se dá este envolvimento, as concepções presentes nas atividades que envolvem o projeto, as condições necessárias ao desenvolvimento do Projeto Escola & Universidade, sua contribuição à transformação da prática do professor.

Nas considerações finais desta investigação estão apontadas as possibilidades e os limites do projeto e da própria pesquisa desenvolvida.

2. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR

A formação do professor, de maneira geral, tem sido objeto de discussões no meio acadêmico, tanto em nível de formação acadêmica, inicial quanto continuada.

Entre os autores que discutem a formação continuada Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 388-389) argumentam que:

A formação continuada refere-se a: a) ações de formação durante a jornada de trabalho-ajuda a professores iniciantes, participação no projeto pedagógico das escolas, reuniões de trabalho para discutir a prática com colegas, pesquisas, minicursos de atualização, estudos de caso, conselhos de classe, programas de educação a distância, etc.; b) ações de formação fora da jornada de trabalho – cursos, encontros e palestras promovidos pelas Secretarias de Educação ou por uma rede de escolas. A formação continuada é a garantia do desenvolvimento profissional permanente. Ela se faz por meio do estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação das experiências dos professores. É responsabilidade da instituição, mas também do próprio professor. O desenvolvimento pessoal requer que o professor tome para si a responsabilidade com a própria formação, no contexto da instituição escolar.

A formação continuada aparece com destaque nas discussões educacionais uma vez que a formação inicial tem sido considerada insuficiente para instrumentalizar o professor a lidar com a complexidade que envolve sua relação com o saber e o seu papel como mediador entre o conhecimento a ser construído e seus alunos.

A formação continuada na Rede Municipal de Ensino de Curitiba foi discutida por Santos (1987), que em seu estudo analisa aspectos que envolvem o desenvolvimento de recursos humanos para a educação na Rede Municipal de Curitiba; Göttems (2003), que investiga como acontece a formação continuada dos professores das séries iniciais do ensino fundamental da rede Municipal de Curitiba; sendo que na presente pesquisa o foco é o Projeto Escola & Universidade como modalidade de formação continuada de professores.

Na atualidade, a sociedade está inserida em um tempo de globalização econômica que tem gerado inúmeros paradoxos tais como: introdução de forma acelerada de novas tecnologias sem que se diminuam os níveis elevados de

pobreza; informações circulando em velocidade frenética, mas o acesso a estas é restrito a poucos; aumento da produção de alimentos e bens e muitos com fome.

Esses paradoxos trazem ao professor desafios para uma formação que viabilize uma prática pedagógica crítica e consciente da necessidade de mudanças na sociedade brasileira (MARIN, 2004).

A partir da segunda metade da década de cinquenta, o Brasil passou a apresentar um considerável crescimento industrial, deixando de ser visto como um país essencialmente agrícola, assumindo uma nova configuração de país em processo de industrialização (CAIO JR, 1983).

Naquele momento o Brasil adaptava-se a essa nova realidade. Em consequência da industrialização que se expandia impondo a necessidade de mão-de-obra qualificada, o governo brasileiro tratou de elaborar uma nova política educacional para o país centrada no preparo rápido de mão-de-obra por meio de “treinamento” de alunos, e porque não do professor, com o propósito profissionalizante. A escolha desse modelo tem sido denominada e entendida como tecnicismo.

Saviani (2007, p. 379) aponta que

Com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. de modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretendeu-se a objetivação do trabalho pedagógico.

O tecnicismo no Brasil torna-se oficial a partir da promulgação da Lei 5.692/71. A nova tendência educacional estrutura a educação na perspectiva da racionalidade técnica, para adaptar o sujeito à sociedade industrial por meio da incorporação de comportamentos, Martins (1998, p. 27). O princípio da teoria behaviorista de estímulo e resposta constituiu o fundamento dessa prática pedagógica em que

O professor/a é um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros e convertidos em regras de atuação. (...) deve aprender conhecimentos e desenvolver competências e atitudes adequadas à sua intervenção prática, apoiando-se no conhecimento que elaboram os cientistas básicos e aplicados. Não necessita chegar ao conhecimento científico senão dominar as rotinas de intervenção técnica que se derivam daqueles. (GÓMEZ apud MARTINS 1998, p. 28)

Coube então aos especialistas em educação, formular programas e planejamentos de ensino capazes de provocar respostas adequadas, e aos professores aplicá-los, objetivando beneficiar a economia nacional preparando para o país os profissionais suficientemente qualificados. Tudo isso visava corrigir a ineficiência do ensino. A este respeito Kuenzer (1998, p. 34) aponta:

Nesta época - fim da década de 60 em diante, a referida ineficiência passa a ser combatida com propostas de planejamento educacional, a partir do estudo dos economistas da educação () A educação passa a ser vista como investimento individual e social e deve vincular-se aos planos globais de desenvolvimento.

Uma vez que o desenvolvimento econômico exigia aumento de produtividade do sistema de ensino, por meio da racionalização, foi imposta a necessidade de especialização. A pedagogia tecnicista buscou como diz Saviani (2007, p. 380) “planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem por em risco sua eficiência”.

A pedagogia tecnicista impôs as escolas uma reorganização burocrática, em que se deveria seguir e cumprir “manuais”. A escola tem seu funcionamento calcado no modo fabril de produção e controle, submetendo os professores a mera condição de realizadores de tarefas, controlando o trabalho docente, de acordo com Apple (1995, p. 95) “como uma tecnologia gerencial para desqualificar os trabalhadores e separar a concepção da execução”.

A escola tecnicista, seguindo a tendência administrativa baseado no taylorismo que vigia nas indústrias instaladas no país nessa época, exigiu realizar uma especialização dos professores, pois estes iriam funcionar como “elo de ligação entre a verdade científica e o aluno, e trabalhariam o conteúdo via modelo instrucional” como diz Libâneo (1986, p. 30).

Os professores formados entre as décadas de 70 e 80 foram fortemente influenciados pela pedagogia tecnicista, que partia do pressuposto de que o que importava segundo Saviani (2001, p. 14) “era aprender a fazer”. A racionalidade técnica impregnou as práticas pedagógicas dos professores impondo a estes a execução de tarefas alienantes e o controle burocraticamente sistematizado do seu trabalho.

Para dar conta de preparar os professores para a execução do trabalho a eles destinado, estes eram convocados pelas secretarias de educação a participar de cursos denominados reciclagem e treinamento que visavam à formação em serviço.

Segundo Fusari (1990, p. 15) o que se pretendia “era estimular mudanças de comportamento do educador para um melhor desempenho em sala de aula”.

O ensino, que na perspectiva tecnicista era visto como uma forma de controlar o comportamento por meio de dispositivos que levassem os alunos a alcançarem os objetivos propostos, passa a ser questionado e visto nos últimos anos como um conjunto de ações organizadas com vistas à promoção da aprendizagem.

A partir dos anos 80, frente ao avanço da globalização da economia, que trazia novas exigências aos trabalhadores, o modelo anteriormente apresentado entra em crise.

A década de 80 diferentemente da década anterior que tinha como marca a relação “custo benefício na educação” (BORGES, 2004, p. 53), é marcada pelo forte discurso da democratização do ensino, apresentando então em sua proposição o aumento das oportunidades educacionais visando o acesso e permanência dos alunos na escola frente ao alto índice de evasão escolar e repetência, a busca de uma maior qualidade em educação e a retomada dos profissionais de educação, mas principalmente dos professores nos processos de decisão.

No Brasil esse período caracterizou-se pela organização de movimentos de educadores e pela discussão sobre a formação de professores.

No final da década de oitenta e início da década de 90 do século passado, a discussão sobre a formação de professores aparece de forma expressiva na pauta das políticas e discussões educacionais. Encontramos em Nóvoa (1995, p. 22) a seguinte proposição sobre esta modalidade de formação:

(...) a década de 90 será marcada pelo signo da formação continuada de professores. Uma vez que os problemas estruturais da formação inicial e da profissionalização em serviço estão em vias de resolução, é normal que as atenções se virem para a formação continuada.

O início da década de 90 foi marcado por uma ampla discussão sobre a necessidade da formação continuada como possibilidade de efetivação de processos “que visassem à melhoria do desempenho dos trabalhadores da educação” (PORTO, 2000, p. 8).

No Brasil em 1993, iniciou-se uma ampla mobilização nacional em torno da elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, que envolveu vários setores da sociedade civil e culminou com o Pacto de Valorização do Magistério e Qualidade da Educação. Esse Pacto teve como objetivo estabelecer e implementar uma política abrangente para a profissionalização do magistério com vistas a elevação da qualidade da educação básica.

Em maio de 1993, durante a realização da Semana Nacional de Educação Para Todos, foi proposta uma agenda de compromissos para orientar o Plano Decenal de Educação Para Todos entre estes:

Valorizar social e profissionalmente o magistério, por meio de programas de formação permanente, plano de carreira, remuneração e outros benefícios que estimulem a melhoria da qualidade do trabalho docente e da gestão escolar (BRASIL, 1993, p.88).

Outras ações marcaram a educação nessa década: a aprovação da lei de Diretrizes e Bases, nº. 9394/96, e ainda Parâmetros e Referenciais Curriculares Nacionais em 1998.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/96 a reforma do ensino foi caracterizada pela propagação de prescrições vindas de regulamentos, parâmetros, diretrizes. Em seu capítulo VI nos artigos 61 a 67 a lei apresenta a definição de formação para o magistério em: formação inicial, que se destina a formação dos professores para a educação básica; a formação pedagógica destinada aos que já são graduados e que pretendem atuar na educação básica e a

formação continuada oferecida aos profissionais da educação em seus diferentes níveis.

A formação continuada é colocada em destaque (artigo 61, inc. I) definindo que “a formação de profissionais da educação terá como fundamentos a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço”, e no artigo 67, inc II, determina que os sistemas de ensino devem valorizar os profissionais da educação e garantir à estes formação continuada, indicando no artigo 87, parágrafo 3º, os municípios responsáveis em primeira instância pela formação em serviço.

A partir desse momento, intensifica-se uma grande mobilização das secretarias de educação, quer sejam municipais ou estaduais, e ainda instituições particulares para a proposição de programas de formação contínua com a finalidade de formar o professor para o exercício da profissão por meio da oferta de cursos, palestras e seminários.

A urgência dessa formação continuada nesse momento, fundamenta-se na necessidade de formar um professor com outro perfil, capaz de atender as demandas da sociedade inserida em um mundo globalizado e em constante transformação.

Considerando a perspectiva social, Barbieri, Carvalho e Uhle (1999, p. 32) tratando da formação continuada, afirmam que a necessidade do professor continuar seus estudos, vai além da atualização para dar conta das modificações da área em que atua. A razão para a formação contínua está posta na própria natureza do fazer pedagógico que é do domínio da práxis, portanto histórico e inacabado.

Soma-se a isto, o fato de que se está em constante processo de formação, e partindo-se do pressuposto que a produção do conhecimento é provisória, nada pode ser visto como acabado e pronto, desta forma o conhecimento é algo que é construído em um processo de interação entre sujeitos e realidade, em um ambiente construído histórica e socialmente.

Em decorrência disso, a formação continuada é necessidade fundamental posta ao professor, pois este precisa continuar seu processo de formação ao longo do exercício de sua profissão.

A este respeito Porto (2000, p. 14) afirma que

(...) a formação não se conclui; cada momento abre possibilidades para novos momentos de formação, assumindo um caráter de recomeço/renovação/inação da realidade pessoal e profissional, tornando-se a prática, então, a mediadora da produção do conhecimento ancorado/mobilizado na experiência de vida do professor e em sua identidade, construindo-se, a partir desse entendimento, uma prática interativa e dialógica entre o individual e o coletivo.

As mudanças no mundo nas últimas décadas têm atingido grandes proporções, marcadas fortemente pela globalização da economia. Novas exigências se impõem as pessoas face às transformações epistemológicas, tecnológicas e sociais que se produzem (PORTO, 2000, p. 12).

Discutindo a questão da formação continuada voltada para a educação do educador no exercício da docência, Fusari e Rios (1995 p. 38), definem formação continuada como sendo:

[...] o processo de desenvolvimento da competência dos educadores, aqueles que têm como ofício transmitir - criando e reproduzindo o conhecimento histórica e socialmente construído pela sociedade. O ofício de "ensinador" hoje, enfrenta o desafio de buscar a superação de problemas que se iniciam pela necessidade de explicitar as exigências de seu próprio papel - o dever ser -, a dimensão ética, os novos paradigmas para uma reflexão que se pretende aprofundada e abrangente. Isso se agrava quando se considera a educação continuada do educador, e a ensinação do ensinador em sua prática profissional cotidiana.

Neste contexto sobre a formação de professores, Kuenzer (1999, p. 6) aponta que estes:

precisam compreender historicamente os processos de formação humana em suas articulações com a vida social e produtiva, as teorias e os processos pedagógicos de modo a ser capaz de produzir conhecimento em educação e intervir de modo competente nos processos pedagógicos amplos e específicos, institucionais e não institucionais, com base em uma determinada concepção de sociedade.

Por esta razão, o número de ofertas de cursos, vindo de diferentes instituições de ensino, quer públicas ou privadas, para a formação continuada de professores tem sido ampliado. Candau (1999, p. 52) aponta que a preocupação com a formação continuada dos profissionais de educação não é nova e tem estado

presente em todos os esforços de renovação pedagógica promovida pelo sistema ao longo dos tempos.

A formação continuada de professores do ensino fundamental em serviço tem sido contemplada em muitas reformas educacionais. A forma como ela tem acontecido na grande maioria das instituições, traz para o meio acadêmico a discussão sobre a contribuição que esses programas têm dado para que aconteçam mudanças significativas em sala de aula.

Os encontros destinados para a formação continuada têm demonstrado em sua organização, que independente de serem realizados dentro ou fora da escola, de maneira geral, continuam reproduzindo o modelo tradicional, baseado na transmissão de informações e que tem um cunho fundamentalmente teórico.

Neste programa normalmente os professores são reunidos em espaços como auditórios, anfiteatros entre outros, para assistirem as palestras sobre reformas, ou sobre mudanças.

Abordando a necessidade de que se envolva os professores nos processos de formação contínua, Nóvoa (1995, p. 25) afirma que a formação não acontece por acumulação de cursos ou apropriação de técnicas, mas sim por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas.

Nóvoa (1991), analisando os modelos de processos de formação continuada de professores situa-os em dois grandes grupos:

Os modelos estruturantes, “organizados a partir de uma lógica de racionalidade científica e técnica e aplicados a diversos grupos de professores”;

Os Modelos construtivistas, que “partem de uma reflexão contextualizada para a montagem dos dispositivos de formação continuada, no quadro de uma regulação permanente das práticas e dos processos de trabalho”.

Ainda a respeito dos modelos de formação continuada Demaily, (1995) apresenta quatro modelos de organização:

Universitário, os mestres são produtores do saber e cuidam da transmissão do saber e da teoria;

Escolar, cursos organizados por um poder legítimo (nação, estado ou igreja) onde os formadores não são responsáveis pelos programas ou posições que são definidas pelos organizadores;

Contratual, se caracteriza pela negociação entre diferentes parceiros ligados por uma relação contratual do programa pretendido e das modalidades matérias e pedagógicas da aprendizagem;

Interativo-reflexivo, presentes nas iniciativas de formação ligadas a resolução de problemas reais com a ajuda mútua entre formadores e uma ligação a situação de trabalho.

De acordo com Lisita, Rosa e Lipovetsky (2006) é possível encontrar na literatura mais recente quatro concepções de formação:

Perspectiva acadêmica em que se visa a formação de um especialista em uma ou mais áreas e disciplinas e o fim principal desta formação é o domínio do conteúdo a ser ensinado;

Perspectiva da racionalidade técnica em que a ênfase está posta na formação do técnico que deverá ser capaz de agir conforme regras ou técnicas provenientes do conhecimento científico;

Perspectiva prática baseada no pressuposto de que a formação do professor acontece na e para a prática;

Perspectiva da reconstrução social que propõe a formação do professor para exercer o ensino como atividade crítica com base em princípios éticos, democráticos voltados à justiça social.

Apesar dos diferentes modelos de formação continuada Candau (1999, p. 52) aponta que, em muitos programas de formação continuada em serviço que têm sido realizados nas últimas décadas, há um predomínio da perspectiva clássica, cuja:

(...) ênfase é posta na “reciclagem” dos professores. Como o próprio nome indica, “reciclar” significa “refazer o ciclo”, voltar a atualizar a formação recebida. O professor, uma vez na atividade profissional, em determinados momentos realiza atividades específicas, em geral, volta a universidade para fazer cursos de diferentes níveis, de aperfeiçoamento, especialização, pós-graduação, não só pós-graduação *latu sensu*, mas também *strictu sensu*. Outras possibilidades de reciclagem podem ser a frequência a cursos promovidos pelas próprias secretarias de educação e/ou a participação em simpósios, congressos, encontros orientados, de alguma forma, ao seu desenvolvimento profissional.

Esta perspectiva calca-se nos modelos estruturantes organizados a partir de uma lógica de racionalidade científica e técnica e são aplicados a diversos grupos de professores.

Cabe destacar que na última década, buscando dar respostas a necessidade de uma formação que superasse àquela baseada no modelo da racionalidade técnica, a discussão do referencial teórico metodológico do profissional reflexivo teve destaque no meio educacional na área de formação de professores.

Está tendência chegou ao Brasil na década de 90 do século passado com estudos de Schön (1983), que fazia crítica a abordagem tecnicista de educação.

Apoiado na herança de John Dewey acerca da reflexão nas questões educacionais, os pressupostos de Donald Schön começaram a ser difundidos, no Brasil, por meio de suas obras “O profissional reflexivo e Educando o profissional reflexivo”, que foram canais para a difusão das teorias baseadas na reflexão da prática.

Schön apontou os limites da racionalidade técnica para a preparação de profissionais e introduziu o papel da reflexão como forma de superar as carências deixadas pela proposta tecnicista. Ao contrapor-se ao tecnicismo, o autor, abre espaço para estudos sobre o professor prático reflexivo. Sobre esta perspectiva outros estudos foram realizados por Alarcão (2003); Nóvoa (1992); Pèrez Gómez (1992); Zeichner (1993) entre outros.

Destaca-se que de acordo com Schön o desenvolvimento de uma prática reflexiva para a formação do profissional reflexivo baseia-se no seguinte movimento: o conhecimento na ação; a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão-na-ação.

Pimenta (2002, p.19) ao descrever e analisar o conceito de professor reflexivo proposto por Schön aponta que:

(...) Valorizando a experiência e a reflexão na experiência, conforme Dewey, e o conhecimento tácito, conforme Curi e Polany, Schön propõe uma formação profissional baseada numa *epistemologia da prática*, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato. Esse *conhecimento na ação* é o conhecimento tácito, implícito, interiorizado que está na ação e que, portanto, não a percebe. É mobilizado pelos profissionais no seu dia-a-dia, configurando um hábito.

Para Pimenta este conhecimento é insuficiente, pois o saber fazer carece de uma problematização, seguida de análise fundamentada nas teorias existentes na direção de novas alternativas e explicações. Nas palavras da autora:

No entanto esse conhecimento não é suficiente. Frente a situações novas que extrapolam a rotina os profissionais criam, constroem novas soluções, novos caminhos, o que se dá por um processo de *reflexão na ação*. A partir daí, constroem um repertório de experiências que mobilizam em situações similares (repetição) configurando um conhecimento prático. Estes, por sua vez, não dão conta de novas situações, que colocam problemas superando o repertório criado, exigindo uma busca, uma análise, uma contextualização, possíveis explicações, uma problematização um diálogo com outras perspectivas, uma apropriação de teorias sobre o problema, uma investigação, enfim. A esse movimento o autor denomina de *reflexão sobre a reflexão na ação*. (PIMENTA, 2002, p. 20)

A respeito destas conceituações, Gómez (1995, p. 104-105) aponta que conhecimento na ação é o componente inteligente próprio do fazer humano e se manifesta no saber fazer; a reflexão na ação é um processo sem o rigor, sistematização e distanciamento, mas com a riqueza da improvisação e criatividade advindas da experiência refletida, e por fim a reflexão sobre a reflexão na ação, considerada como análise que o indivíduo faz *a posteriori* sobre suas próprias ações. Isto permite caracterizar a ação e seus processos.

O autor traz a necessidade da reflexão como essencial condição para a formação docente, que além de transformar a prática do professor vai instrumentalizá-lo para atender as exigências atuais da profissão do professor. Esse processo oportuniza a construção da autonomia docente.

Alarcão (1996, p. 174) aponta que “refletir para agir autonomamente parece ser uma das expressões chave no contexto educativo internacional deste final de século”.

Na concepção do professor reflexivo, o referencial teórico que orienta a atuação docente é o da epistemologia da prática, que vê como referência a prática da prática e para a prática e requer do professor uma intervenção criativa em relação ao enfrentamento das situações de sala de aula, tendo a reflexão como fundamental neste processo. A reflexão do professor é elemento essencial para a transformação da prática deste. Segundo a autora:

A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de idéias e práticas que lhes são exteriores. É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais tantas vezes incertas e imprevisas, actua de forma inteligente e flexível, situada e reactiva. (ALARCÃO, 2003, p. 41).

É na escola, local de trabalho do professor que este junto aos seus pares, e não isoladamente, constrói a profissionalidade. E para que seja possível a construção da reflexividade pelo professor a escola precisa estar organizada para oportunizar esta construção. “A escola tem que se pensar a si própria, na sua missão e no modo como se organiza para a cumprir, tem ela também de ser reflexiva”. (ALARCÃO, 2007, p. 44).

Discutindo a formação dos professores na perspectiva reflexiva Nóvoa (1995, p. 25) afirma que:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Abordando a necessidade da reflexão na formação do professor, Zeichner (1995), questiona a valorização da individualidade do profissional defendida por Schön para identificar e interpretar situações problemas que se apresentam no desenvolvimento da prática docente e também o distanciamento das questões sociais e políticas que envolvem o ato de ensinar. O autor defende que a atividade reflexiva não acontecerá por meio de uma ação isolada, devendo ser considerada como uma prática social, que só poderá ser desenvolvida como uma ação coletiva.

Discutindo a superação da reflexão individual e o papel da teoria para a possibilidade de uma reflexão crítica e coletiva, Pimenta (2002, p.26), aponta que o espaço de reflexão coletiva precisa ser pensado e organizado como um espaço que compreende “os contextos históricos, sociais e culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais nos quais se dá sua atividade docente para neles intervir, transformando-os”.

A possibilidade de discussão aberta pela necessidade de reflexão na formação de professores abriu novas perspectivas para o trabalho com a formação docente. Embora a proposta feita por Schön tenha sofrido muitas críticas à restrição ao conhecimento centrado na prática, ao saber fazer, não se pode negar sua contribuição para a possibilidade de um outro olhar sobre a formação de professores.

Esta pesquisa direciona-se para a formação do professor pesquisador, e especialmente, sobre a possibilidade da pesquisa realizada pelos professores da educação básica na escola. Toma como foco de análise as pesquisas realizadas no Projeto Universidade & Escola, e nesta perspectiva torna-se fundamental destacar os estudos sobre professor pesquisador.

É a partir da década de 70 com os trabalhos de Stenhouse, que a questão do professor pesquisador ganha espaço. O autor defendia a idéia de que o professor tem papel fundamental na melhoria da educação, apontando a importância da construção do currículo pelo professor a partir da investigação da sua própria prática, e as aulas como laboratórios nos quais a realização da teoria e da prática pode acontecer.

De acordo com o que Stenhouse apresenta, o mais importante na investigação da prática é que o professor melhora está prática no exercício da docência.

Elliot “afirma que é a ação que dá lugar ao processo de reflexão, sendo por meio dela que o professor pode perceber o que sabe e desenvolver conhecimento teórico a partir da prática” (ELLIOTT apud MOLINA, 2007, p. 30). Aponta também a investigação-ação como forma de produzir novos conhecimentos a partir da compreensão do sujeito em relação a sua prática, refletindo sobre esta, com o objetivo de transformá-la.

André (1995) aponta que Kurt Lewin já em 1944 descrevia o processo de pesquisa ação. A pesquisa-ação pode ser empreendida de várias formas: pesquisa de cunho científico, referencial metodológico-pedagógico e referencial para estruturação e desenvolvimento de projetos.

Na educação, a aplicação da pesquisa-ação justifica-se frente à necessidade de introduzir modificações na prática visando articular teoria e prática. No caso da transformação da prática do professor esta seria então acompanhada por um processo de pesquisa que implica em “um planejamento de intervenção, coleta

sistemática de dados, análise fundamentada na literatura pertinente e relato de resultados” (ANDRÉ 1995, p. 31).

De acordo com André (1995), Carr e Kemmis, também tem preocupação com o currículo, mas vão além dessa preocupação propondo que a pesquisa tenha como foco atividades de desenvolvimento profissional. A corrente australiana representada por esses autores considera que o processo de pesquisa ação envolve o estabelecimento de uma série de ações que devem ser planejadas e desenvolvidas pelos participantes e submetidas à observação, reflexão e mudança apoiando-se na teoria crítica.

Perez Gómez (1995) e Nóvoa (1992) discutem a pesquisa ação na formação continuada de professores.

Pode-se dizer que em todas as correntes, a pesquisa ação envolve sempre um plano de ação, plano esse que se baseia em objetivos, em um processo de acompanhamento e controle da ação planejada e no relato concomitante desse processo. Muitas vezes esse tipo de pesquisa recebe o nome de intervenção. (ANDRÉ 1995, p. 33)

Nos últimos anos a discussão sobre a questão do professor pesquisador tem se ampliado, muito provavelmente, por que a pesquisa tem sido considerada como possibilidade para a formação e atuação de docentes que sejam capazes de refletir criticamente sobre sua prática pedagógica.

No Brasil, autores como Geraldi, André e Lüdke têm discutido por meio de seus trabalhos a questão da pesquisa na formação do professor trazendo contribuições relevantes a esse respeito.

André e Lüdke (1986) em um momento que a pesquisa em educação ganha força no Brasil publicam o livro Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas.

Ainda as autoras Lüdke (2001) e André (2001) apontam questões importantes para a compreensão dos dilemas e desafios em relação à pesquisa e formação de professores, apresentando em seus estudos diferentes posicionamentos a respeito de como e qual modelo de pesquisa serve ao professor com o objetivo de lhes dar condições de agir de forma transformadora sobre sua prática.

Corinta Geraldi (1998) com a publicação de Cartografias do trabalho Docente difunde no Brasil, idéias de autores a respeito da pesquisa ação, estimulando o desenvolvimento desta modalidade de pesquisa entre grupos de professores.

A pesquisa ação em educação é um movimento que tem sido bastante difundido na atualidade em vários países. No Brasil a preocupação de preparar o professor que pesquise a sua própria prática ampliou a discussão sobre esta questão.

Pereira (1998, p. 163) aponta que se partindo do pressuposto da pesquisa ação, pesquisar em educação supõe buscar estratégias de mudanças e transformação, “o professor aqui procura trabalhar o conhecimento já existente convertendo-o em hipóteses-ação e procura estabelecer uma relação entre a teoria e a ação e o contexto particular” e apresenta uma síntese das características mais relevantes da pesquisa-ação segundo perspectiva de Elliott descritas como:

- uma estratégia associada à formação das pessoas envolvidas nela;
- centra-se sobre atuações históricas e situações sociais que são percebidas pelos como problemáticas e passíveis de mudanças;
- busca compreender o que está acontecendo a partir da perspectiva dos implicados no processo: professores, alunos, pais, direção;
- busca reelaborar discursivamente as contingências da situação e estabelecer as inter-relações entre as mesmas.

A pesquisa ação tem sido implementada com base em diferentes referenciais. André (2001, p. 59). Esta modalidade de pesquisa busca a compreensão de problemáticas extraídas de situações vivenciadas pelos sujeitos envolvidos numa pesquisa.

Dentre os princípios da pesquisa ação, (André 1995 p. 33) enfatiza a possibilidade de quem vive os problemas tornar-se agente e autor da própria investigação, pois representa um processo circular, partindo da indagação da realidade, e, a estas retornando sob forma de reflexões, com vistas a melhorá-la.

Em geral, os autores que defendem a pesquisa ação como uma possibilidade de prática reflexiva na formação inicial e continuada de profissionais, afirmam que esta favorece aos professores a consciência do espaço em que irão atuar e compreensão da própria prática numa perspectiva transformadora, visando seu

aperfeiçoamento pessoal e profissional num processo de articulação entre teoria e prática.

André (2001, p. 61) aponta que a partir de diferentes autores é possível localizar preocupações comuns entre estes no sentido de que

(...) há preocupações epistemológicas referentes ao tipo de conhecimento produzido, preocupações metodológicas voltadas ao cuidado com os procedimentos de coleta e análise de dados e há preocupações éticas relativas à qualidade da colaboração e às mudanças efetuadas. São pontos importantes e legítimos da área e quiçá possam vir a se tornarem consensuais.

A pesquisa ação requer planejamento, discussões, coleta de dados enfim ações que dependem de uma série de condições. Entre as dificuldades apresentadas para o desenvolvimento da pesquisa na escola está a falta de formação do professor para a pesquisa e suas condições de trabalho.

A discussão a respeito desta questão e sua viabilidade têm conquistado espaço no meio educacional por meio de propostas de formação continuada que focam a pesquisa como fundamental na formação e na atuação do professor como possibilidade de melhorar a qualidade do ensino.

Enfatiza-se que o Projeto Escola & Universidade, objeto desta investigação, é caracterizado como investigação-ação, em que universidade e escola trabalham em parceria buscando diminuir o distanciamento entre pesquisa acadêmica e prática docente por meio de diálogo e colaboração entre pesquisadores e professores para construir conhecimentos sobre a educação.

No próximo capítulo encontram-se descritas e interpretadas as representações sobre formação continuada e o Projeto Escola & Universidade explicitadas por 41 profissionais da educação, em que 35 atuam nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba e 6 são professores orientadores da IES selecionada para a pesquisa.

3 O PROJETO ESCOLA & UNIVERSIDADE NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

O Projeto Escola & Universidade, que é oferecido pela Secretaria Municipal de Educação desde 1998, inicialmente nomeado como Programa Fazendo Escola, é um programa que estimula os profissionais da educação que atuam nas escolas da Rede Municipal para elaborarem e desenvolverem projetos que promovam a melhoria na qualidade do ensino.

Para o desenvolvimento do projeto os professores recebem bolsas auxílio. Em média, anualmente, são ofertadas 2500 bolsas auxílio no valor de R\$ 1200,00 cada bolsa aos professores da Rede Municipal de Curitiba, totalizando um investimento de três milhões de reais anuais desta rede com o Escola & Universidade.

Esse Projeto é operacionalizado em parceria com seis IES de Curitiba que analisam, selecionam, classificam e orientam os professores da Rede Municipal de Ensino durante o desenvolvimento dos projetos em encontros mensais no período de julho a dezembro.

O lançamento anual do Escola & Universidade ocorre no início de abril, neste período o professor apresenta seu projeto na escola. Em seguida é feita a análise dos projetos nas escolas participantes.

Feita a avaliação dos projetos nas escolas, feita pela equipe pedagógica administrativa, os projetos são encaminhados à coordenação de capacitação da Secretaria Municipal de Educação responsável pelo projeto. Isto ocorre até meados de maio. A SME, então, encaminha os projetos às IES para que estes sejam analisados, selecionados e classificados por estas IES.

As IES realizam a última etapa de avaliação. Depois disto os projetos estão classificados com base nesta avaliação das IES.

Após a divulgação da lista, no final de julho, dos projetos classificados, inicia-se o trabalho de orientação. O primeiro encontro com a IES que fará o acompanhamento acontece logo no início de agosto.

Para realizar o projeto na escola o professor tem como tempo de agosto a dezembro.

O acompanhamento e orientação dos projetos são feitos pelos professores orientadores das IES por meio de quatro encontros, de agosto a dezembro, em que

o projeto é desenvolvido, cada encontro deve ter uma hora cada encontro. Nesses encontros os professores recebem orientações sobre leituras que subsidiarão as reflexões e desenvolvimento do projeto, bem como sobre as ações a serem postas em prática em suas salas de aula.

Também nesses encontros, destinados as orientações, são preenchidas pelos orientadores das IES as fichas que informam a SME sobre o andamento do projeto. O pagamento da bolsa-auxílio aos professores das escolas municipais que estão desenvolvendo o projeto é feito mediante entrega desta ficha à SME.

O encerramento do projeto acontece entre a última semana de novembro e meados de dezembro com a apresentação em seminários organizados pelas IES dos relatórios conclusivos.

Os professores das escolas municipais, que desenvolveram os projetos encaminham até a segunda quinzena de dezembro os relatórios finais e a síntese dos projetos à coordenação de capacitação responsável pelo Escola & Universidade.

Para analisar o Projeto Escola & Universidade no contexto da formação continuada desenvolvida pela SME de Curitiba, foi investigada a concepção dos professores sobre formação continuada, as contribuições e dificuldades em participar de programas de formação continuada. Depois disto, é que foi aprofundada especificamente a análise sobre o Projeto Escola & Universidade quanto à questão das dificuldades no desenvolvimento deste, e as contribuições do Projeto Escola & Universidade para a transformação da prática docente.

3.1 CARACTERÍSTICAS DOS INVESTIGADOS

Participaram desta investigação 41 respondentes, dos quais 26 são professores e 9 pedagogos das escolas municipais e 6 orientadores da universidade selecionada para esta pesquisa. Deste total 20 professores 6 pedagogos responderam um questionário; 6 professores 3 pedagogos das escolas e 6 orientadores da IES foram entrevistados.

Todos os pesquisados, 26 professores, 9 pedagogos e 6 orientadores têm ensino superior completo, entre estes 10 profissionais fizeram especialização e 2 são mestrados em educação, 4 são doutores em educação e 2 são mestres.

Verifica-se um grau de formação, que atende as atuais exigências da legislação que por meio da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais, Lei 9.394/96 em seu artigo 62 determina como formação para a docência na educação básica o ensino superior, “em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e instituições superiores de educação” (BRASIL, 1996).

Entre os professores e pedagogos participantes, o tempo de serviço variou entre 1 e 26 anos de atuação no magistério. Já os orientadores das IES, estão na faixa de 26 e 35 anos de atuação, como se observa no quadro a seguir:

Nº. DE PARTICIPANTES	TEMPO DE SERVIÇO
08	1 a 3 anos
09	4 a 6 anos
22	7 a 25 anos
02	26 a 35 anos

Quadro1 – Participantes da pesquisa e o tempo de serviço
Fonte: A autora

Ao observar o tempo de atuação dos profissionais envolvidos na pesquisa, é possível constatar que em sua grande maioria, professores, coordenadores e professores orientadores da IES não se encontram em início de carreira. Todos possuem uma significativa experiência profissional.

Huberman (1992, p. 31-69) apresenta um estudo sobre a carreira dos professores e aponta que embora seja possível delimitar os ciclos que atravessam as carreiras dos indivíduos, não se pode dizer que estas seqüências são fixas e tampouco que todos vivam todas elas.

Vários fatores podem influenciar a construção da carreira do professor, entre eles os fatores históricos, sociais, culturais e de formação.

Apareceram entre os professores pesquisados apenas 8 que se encontram na fase “entrada na carreira” conforme aponta Huberman (1992, p. 39-47). Essa fase corresponde aos 3 primeiros anos de atuação profissional onde os aspectos da sobrevivência e da descoberta são vividos paralelamente.

De acordo com o autor, o aspecto da sobrevivência marca o encontro do professor com a complexidade da situação profissional. Neste momento ele percebe a distância entre ideais e a realidade de sala de aula. O aspecto descoberta mostra o entusiasmo inicial de se perceber atuando em sala de aula e também o sentimento de pertença a um grupo de profissionais.

No período de 4 a 6 anos de atuação profissional encontram-se 9 professores. De acordo com Huberman (1992, p. 39), nesta fase os professores já possuem maior segurança, têm melhor domínio de sala e procuram definir um estilo próprio.

Boa parte dos sujeitos envolvidos na pesquisa, ou seja, 22 profissionais estão na faixa de 7 a 25 anos, que é descrita pelo autor como a fase da diversificação. Nela, o professor tem como característica maior o dinamismo.

Na fase que abrange o período entre 26 e 35 anos de atuação aparecem 2 sujeitos. Esta fase é denominada a fase de serenidade e distanciamento afetivo e caracteriza-se pela maturidade, em que a preocupação com a avaliação externa diminui.

Não há entre os sujeitos da pesquisa, professor que tenha mais de 35 anos de profissão, que corresponderia à fase do conservadorismo ou desinvestimento. Nesta fase existe uma maior resistência a inovações e apego às lembranças do que já passou.

A trajetória de cada professor tem a marca daquilo que ele viveu, do conjunto de acontecimentos diversos, das relações estabelecidas com e no contexto escolar, e das influências que determinaram suas escolhas durante o desenvolvimento profissional.

Todos os professores que participaram da pesquisa têm uma carga semanal de 40 horas. Essa carga horária pode interferir no desenvolvimento profissional e contribuir com a precarização do seu trabalho.

3.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Encontram-se aqui descritos e analisados os indicativos sobre formação continuada dos pesquisados referentes ao conceito de formação continuada: entre eles destacam-se formação continuada como aperfeiçoamento a atualização, como reciclagem. Outro aspecto refere-se aos processos de formação continuada que os professores participam. Ainda neste item constam os problemas enfrentados na realização dos cursos de formação continuada e as contribuições desse programa à transformação da prática do professor.

Na maioria das vezes em que os professores foram solicitados a responder o que é formação continuada nas entrevistas e questionários, aparecem muitas definições recorrentes sobre o tema.

Para alguns professores e pedagogos da pesquisa, as atividades de formação continuada são chamadas de capacitação, que pode ser entendida como forma isolada de capacitar ou como um conjunto de ações para este fim. Uma segunda definição encontrada foi reciclagem. Muitas definições referem-se a formação continuada como aperfeiçoamento ou aprimoramento para que o professor possa se manter sempre atualizado, como mostram alguns exemplos a seguir.

A formação continuada como aperfeiçoamento e aprimoramento:

Entre as respostas dos professores e dos pedagogos sobre a formação continuada como aperfeiçoamento e atualização destacamos:

Eu acho que é estar sempre se aperfeiçoando buscando recursos para estar sempre atualizado, porque hoje em dia a informação é tudo muito rápido (...) então a gente tem que estar acompanhando para estar passando para as crianças senão fica uma coisa muito atrasada (professora Luísa).

A formação continuada é uma ferramenta do professor para o seu aprimoramento (professora Bia).

O próximo depoimento agrega o termo reciclar:

O professor deve estar acompanhando as mudanças e estar buscando se aperfeiçoar, se reciclar, fazer cursos independente se em instituição pública ou privada (pedagoga Rita).

Nos depoimentos a seguir aparece formação continuada como atualização:

É uma formação que precisa estar sendo atualizada conforme as mudanças que vão acontecendo nas propostas (professora Lúcia).

Formação continuada é um meio de permanente atualização acadêmica para o aprofundamento e aprimoramento através da participação em cursos e palestras (pedagoga Raísa).

Este outro depoimento é mais específico ao indicar que a leitura refere-se a área de atuação:

A formação continuada é necessária porque é preciso estar sempre se atualizando com cursos de qualidade, especializando-se em pós, além de fazer leituras na área (pedagoga Nena).

Como se verifica todas estas respostas tem a mesma compreensão de que a formação continuada é oportunidade de aprofundamento e aperfeiçoamento. Algumas destas falas trazem implícito, como na primeira fala, *”porque hoje em dia a informação é tudo muito rápido”*.

Nos depoimentos a seguir verifica-se que para alguns professores os tipos de formação continuada são apresentados como concepção:

Formação continuada é estar cursando cursos suplementares (professora Bena).

Entendo que é o professor estar sempre fazendo cursos, e palestras (professora Tiza).

A fala a seguir valoriza os cursos das áreas específicas e da didática. Portanto, refere-se aos saberes docentes:

São todos os cursos e as palestras que a gente pode fazer, tanto nas áreas específicas como na parte da didática (professora May).

Quando os professores e pedagogos fazem referência ao aperfeiçoamento, aprofundamento e atualização, e que estes acontecerão por meio de cursos na formação continuada, estão reafirmando a importância que se dá ao estudo de conteúdos, marca esta da maioria dos programas de formação continuada que se tem oferecido aos professores pelas redes de ensino.

Apesar do projeto Escola & Universidade ser uma proposta diferenciada apresentada pela Secretaria Municipal de Educação como modalidade de formação continuada, ele é pouco citado pelos professores como formação continuada e menos ainda como possibilidade de pesquisa.

Este posicionamento talvez tenha suas raízes na crença que a aprendizagem acontece pela transmissão do conhecimento.

Marcelo (1999, p. 144) aponta que:

a mudança mais importante radique na substituição da idéia do ensino como ciência aplicada, pela de ensino como atividade prática e deliberativa, com uma clara componente ética. Nesta perspectiva o desenvolvimento profissional é entendido como o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão de professores sobre a sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com sua experiência.

Em relação à concepção de formação continuada observa-se o emprego repetido de terminologias pelos professores e pedagogos participantes da pesquisa, consideradas por muitos teóricos como inadequadas ao se referir a esta modalidade de formação.

Destaca-se que a atual Lei de Diretrizes e Bases faz menção à importância da formação continuada, que é definida como capacitação em serviço, educação continuada, aperfeiçoamento profissional, treinamento em serviço. “A lei acaba

reforçando a idéia antiga e retrógrada de capacitação e treinamento” (FUSARI, 1997, p. 63).

Vários estudiosos da área de educação têm discutido o emprego dos termos reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento e capacitação que são utilizados para designar o processo de formação continuada.

Fazendo a análise destes termos Marin aponta que o termo reciclagem, que significa “[...] atualização pedagógica para se obter melhores resultados” (MARIN 1995, p. 14), foi amplamente utilizado durante os anos 80, para referir-se aos cursos de formação em serviço na área da educação e também em outras áreas. Quando se começa a veicular a idéia de reciclagem de lixo, o termo reciclagem passa a ser visto de forma negativa.

Embora o termo treinamento não tenha aparecido nas respostas dos sujeitos desta pesquisa, esse termo é amplamente utilizado ainda hoje não só para designar a situação de desenvolvimento profissional em empresas e também nas escolas. A respeito deste termo, a autora aponta que treinamento é sinônimo de “[...] tornar destro, apto, capaz de executar determinada tarefa” (MARIN 1995, p. 15). Este termo está relacionado ao ato de treinar, modelar o comportamento.

O termo aperfeiçoamento, que apareceu repetidas vezes nas respostas dos professores e pedagogos, é considerado pela autora como inadequado para a educação por ter sentido de busca de perfeição, condição está inatingível para o ser humano.

Marin (1995, p. 16), aponta que em se tratando dos professores da educação,

Os limites são postos por inúmeros fatores, muitos dos quais independem das próprias pessoas sujeitas a interferências. A perfeição na atividade educativa significa não ter falhas, e desde há muitos anos temos clara idéia de que em educação, é preciso conviver com a concepção de tentativa, tendo implícita a possibilidade de totais acertos, mas também grandes fracassos.

O termo capacitação, também citado nos dados colhidos, pode ser entendido de várias formas. “[...] tornar capaz, habilitar, por um lado e por outro convencer persuadir” (MARIN, 1995, p. 17). De acordo com a autora, tornar capaz,

habilitar é adequado à idéia de formação continuada, uma vez que para o exercício docente, os professores necessitam tornarem-se capazes, adquirindo habilidades próprias da sua área de atuação. Marin discorda da outra forma que aponta a intenção do convencimento, persuasão do professor, uma vez que

[...] o professor de educação não pode e nem deve ser persuadido ou convencido de idéias, ele deve conhecê-las, analisá-las, criticá-las e até mesmo aceitá-las, mas mediante o uso da razão (MARIN, 1995, p. 17).

Nesta perspectiva, a forma como os profissionais que participam da pesquisa posicionam-se em relação, não só a concepção de formação continuada, mas a razão dela existir dá indícios de que o professor frequenta os encontros propostos, sejam eles cursos ou palestras, a espera de fórmulas ou maneiras de melhor ensinar. Talvez porque eles não se percebam como profissionais que podem construir conhecimentos em educação para a transformação da prática. Parecem refletir a posição que lhes tem sido imputada de executores de tarefas pedagógicas, herança do tecnicismo.

No campo educativo a valorização do taylorismo deu origem às

tendências pedagógicas que embora privilegiassem, ora a racionalidade formal, ora a racionalidade técnica nas versões sempre conservadoras das escolas tradicional, nova e tecnicista, sempre se fundamentaram no rompimento entre pensamento e ação (KUENZER 1999, p. 18).

Desta forma, a assunção deste modelo distanciou os professores dos processos de reflexão crítica da realidade, o valor do processo de aprendizagem foi substituído pelo valor dos resultados por meio de procedimentos padronizados. Visto dessa forma, o professor imagina que as respostas as suas dificuldades virão de fora, de especialistas, de quem supostamente sabe mais.

Conhecida a concepção e finalidades da formação continuada para os participantes, professores e pedagogos, para que fosse possível perceber se estes têm um conceito formado sobre as finalidades da SME para propor os programas de

capacitação, os participantes da pesquisa, professores e pedagogos, foram convidados a se posicionar sobre essa questão.

As respostas sobre a finalidade da formação concentraram-se no aprofundamento de conhecimentos, na padronização do corpo de professores e das escolas e na melhoria da qualidade de ensino.

A seguir, destacam-se exemplos de respostas dos participantes sobre cada um dos aspectos que a formação continuada pode assumir na prática.

Formação continuada como aprofundamento de conhecimentos:

A secretaria promove a formação continuada para o aprofundamento teórico do professor (pedagoga Raísa).

A formação continuada como padronização do corpo de professores e das escolas:

Na minha concepção eu vejo que a Secretaria já tem uma concepção de ensino então ela promove isso para que tenha uma unidade dentro da rede (professora Flora).

A formação continuada como melhoria da qualidade de ensino:

Eu acho que o objetivo principal é dar um aperfeiçoamento para os profissionais da rede para melhorar a qualidade de ensino, seria eu acho a primeira coisa que eles pensam (professora Mel).

Acredito que a meta principal seja a melhoria, a promoção de ensino de qualidade e para isso o profissional precisa se reciclar (professora Bia).

É intrínseco receber programas de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação para descobrir novas formas de intervenção a partir do saber inovador recebido nas capacitações e melhorar a qualidade de ensino (pedagoga Mari).

Quando se comparam as colocações dos professores e pedagogos, é possível perceber que os grupos apontam como finalidade dos programas de capacitação dos professores a melhoria da qualidade de ensino.

Tal posicionamento aponta indícios de que o professor é visto e se vê como profissional capaz resolver os problemas educacionais, aqui traduzidos pela melhoria da qualidade de ensino e que a participação dos professores em programas de formação continuada propostos pela Secretaria Municipal viabiliza esta finalidade. Assim, quer dizer que não há reconhecimento da capacidade dos professores de buscarem por si mesmos, alternativas para a prática pedagógica. Destaca-se que os professores e pedagogos não identificaram nos programas de formação continuada a possibilidade de seu próprio desenvolvimento profissional e pessoal. Behrens (1996 p. 109) afirma que

Reforma sobre reforma pacote sobre pacote ingerência sobre ingerência. Tudo parece dinâmico. Entretanto, não existe uma política que envolva o professor na discussão e na proposição de formas de renovar a sua prática.

A dimensão pessoal e profissional está muito longe de ser o foco das propostas de formação continuada normalmente oferecidas pelos sistemas de ensino.

3.3 PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Os processos de formação continuada indicados pelos professores e pedagogos referem-se a cursos, palestras, oficinas, leituras e estudos. Este conjunto de atividades não é visto como programa, como integrantes de um processo contínuo. Igualmente o Projeto Escola e Universidade não é visto como integrante da formação continuada.

A primeira perspectiva analisada quanto aos tipos e processos de formação continuada refere-se ao reconhecimento pelos professores e pedagogos dos diferentes programas ofertados pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba.

Isto é, os professores percebem que são ofertadas várias modalidades de formações como:

A Secretaria promove no início do ano a Semana Pedagógica, e encontros no próprio núcleo e cursos (professora Mel).

Eu sei que tem o portal que eu faço cursos, a semana pedagógica e até a questão do Escola & Universidade não deixa de ser formação continuada” (professora Paula).

Todos os anos temos a Semana de Estudos Pedagógicos com dois dias preparados pela secretaria Municipal de Educação e três dias que são feitos pela escola, também são oferecidos cursos on line ou presenciais (professora Mel).

A Secretaria oferta vários cursos durante o ano e os professores fazem a opção do curso que vão fazer, tem também a Semana de estudos Pedagógicos, palestras e seminários (pedagoga Eliz).

Temos cursos, Semana de Estudos Pedagógicos, temos cursos pela internet e também o projetos Escola & Universidade (pedagoga Bel).

Na descrição dos tipos de formação continuada, indicados pelos professores e pedagogos envolvidos na pesquisa, aparece o conjunto da proposta de formação continuada da Rede Municipal de Ensino, tais como cursos, palestras, semana de estudos pedagógicos, cursos presenciais e semipresenciais oferecidos ao longo do ano com uma carga variável que depende de um curso para outro.

Segundo os depoimentos dos professores e pedagogos, e mais os dados colhidos junto à coordenação de capacitação, os cursos e palestras tratam de assuntos específicos sobre diversas áreas do conhecimento. Por exemplo, a semana de estudos pedagógicos realizada no início do ano, com duração de cinco dias, com três dias de com atividades específicas nas escolas e dois dias de atividades promovidas pela própria Secretaria Municipal de Educação sobre diferentes temas educacionais.

Um número reduzido dos respondentes relacionou o Projeto Escola & Universidade como formação continuada. Este dado também foi obtido pela pesquisa de Göttems (2003, p. 83) que encontrou como dado em sua investigação sobre a Formação Continuada dos Professores das Séries Iniciais de Ensino na Rede Municipal de Ensino de Curitiba “que o projeto Fazendo Escola não foi mencionado pelos participantes da pesquisa como processo de formação continuada (...) os professores não demonstraram entender o desenvolvimento do projeto como sendo parte do processo de formação continuada”.

Uma outra questão levantada diz respeito ao espaço mais indicado para a formação continuada acontecer. Destacou-se, na maioria das respostas dos professores, que a formação continuada pode acontecer dentro ou fora da escola por meio de cursos, palestras e oficinas:

Vejamos, a seguir, alguns exemplos dessas respostas:

Não importa onde, pode ser na escola ou em outro lugar... (professora Bia).

Além da questão apontada pela professora Bia, apareceram outros dados:

Pode ser na escola ou fora dela, o que não pode continuar acontecendo é estas propostas virem prontas para o professor (professora Meg).

Quando a gente tem os três dias da semana pedagógica na escola tem as palestras e oficinas e como tem pouca gente dá até para conversar (professora Flora).

As formações poderiam ser por núcleos e com bastante oficinas, aí não seria todo mundo só escutando (professora Luíza).

As respostas dos professores apontam, que não é o espaço em que a formação continuada acontece que importa, e sim a forma como acontece. Os depoimentos das professoras Meg, Flora e Luiza, citados acima, demonstram como essas ações de formação continuada têm se desenvolvido.

A respeito de propostas de formação continuada, que chegam aos professores, Behrens (1996, p. 116) aponta:

Nesta perspectiva a capacitação docente a “dos pacotes”, os professores não são ouvidos sobre as suas dificuldades e expectativas, as propostas são autoritárias e, quando muito, propõem discussões sobre eles e não com eles. Ao chegar de volta à escola o professor que recebeu “este pacote”, sente dificuldade em transpor o modelo proposto, pelo fato de este não se encaixar na realidade circundante da escola.

As ações de formação continuada desenvolvidas pelas secretarias são amplas, no entanto ao se posicionarem os professores evidenciam a inadequação das propostas, que parecem descompromissadas com o desenvolvimento pessoal e profissional, pois não aparecem indicativos de que exista nestes programas destinados à formação continuada do professor espaços para a reflexão crítica sobre a prática pedagógica para transformá-la. De acordo com Porto (2000, p. 21)

Uma nova situação pedagógica implica que o professor investigue, compare, decida, reflita, construindo seu próprio conhecimento profissional avançando para além do conhecimento posto à disposição da racionalidade técnica.

A escola poderia ser o local mais indicado para que esta formação continuada acontecesse, pois é lugar de aprendizagem, de problematização e de reflexão crítica. A escola constitui-se como “aprendente e conseqüentemente qualificante para os que nela trabalham” (ALARCÃO 2001, p. 24).

Reforça-se que sobre esta questão pedagogos da rede Municipal de Ensino e professores orientadores da IES selecionada para a pesquisa, apontam a escola como espaço ideal para a formação continuada acontecer.

Aparece nos depoimentos:

É na escola que as coisas acontecem então este é um espaço ideal (pedagoga Nena).

Depende do contexto da formação, mas eu acho que o melhor lugar é a escola (pedagoga Mary).

Os orientadores da IES corroboram, que a escola é o local ideal para a formação continuada acontecer e os temas para a formação teriam que necessariamente partir das necessidades da prática.

Destacam-se os seguintes depoimentos:

A escola é o melhor espaço, mas a organização da formação continuada na escola precisa estar articulada aos problemas da prática, e essa formação tem que acontecer no coletivo (orientadora Mara).

Formação continuada é muito importante, e a escola é o local ideal, mas esta formação precisa estar organizada de forma que o professor entenda o que está acontecendo, e que se perceba como agente de transformação (orientadora Meire).

A escola é o local em que o professor desenvolve sua profissão então é aí que essa formação deve acontecer (orientadora Marli).

A escola é o espaço de formação continuada porque é dela que se colhem os dados dessa formação sem isso não há propósito na formação continuada (orientadora Marli).

Conforme estes posicionamentos a escola é vista como local privilegiado para a formação continuada, mas para centrar essa formação na escola é preciso repensar algumas questões. De acordo com Fusari (1997, p.1 67-169) seria necessário considerar:

- que a jornada de trabalho dos professores contemple tempo para o exercício da docência, para atividades pedagógicas como reuniões, horas atividade, para atividades de formação continuada coletivas e em serviço na escola e fora dela;

- organização de um projeto coletivo de formação continuada na própria escola que permitirá que a comunidade escolar possa se reunir com o objetivo de repensar as ações e reorientar o programa;
- a equipe pedagógica precisa considerar a formação continuada como condição e possibilidade para o desenvolvimento profissional dos professores e desta forma garantir tempo e espaço para o desenvolvimento da reflexão crítica sobre sua ação;
- a formação continuada depende das condições reais de trabalho que o professor tem, mas também do posicionamento assumido por estes em relação ao seu próprio desenvolvimento profissional;
- Os diferentes projetos de formação continuada desenvolvidos pelas secretarias de Educação precisam ser analisados juntamente com os professores para que se decida o que é facultativo e o que é obrigatório, e aquilo que for obrigatório poderá sê-lo, se a atividade em questão estiver articulada ao desenvolvimento do projeto pedagógico das escolas.

Santos (1987), que discute a questão da Formação de Recursos Humanos para a Educação focando a Rede Municipal de Ensino de Curitiba, em sua dissertação de mestrado, aponta que a montagem de um programa de formação continuada na escola implica que toda a atividade escolar constitua uma oportunidade para a aprendizagem significativa.

Para tanto professor deve ser envolvido no programa desde o seu início. Esse programa deve ser elaborado com base na situação concreta do professor, nas suas carências pedagógicas no estágio de maturidade profissional que tenha alcançado (SANTOS, 1987, p.117).

Cabe destacar que ao considerar a escola como local de formação, é imprescindível um trabalho cooperativo entre professores e pedagogos. No entanto muitas vezes isto não ocorre e o professor se sente sozinho.

Essa posição é reforçada pelo depoimento da professora Bena:

Apesar de eu ir a todos os cursos que posso, tenho dificuldade de colocar em prática o que eu vi me sinto sozinha por que a equipe pedagógica tem tantos afazeres que muitas vezes não temos com quem discutir aí eu continuo fazendo do jeito que eu sei.

Fusari, ao discutir “As Representações dos Coordenadores Pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo” em sua tese de doutorado, aponta que apesar da coordenação pedagógica “estar mais consolidada na rede municipal não significa que a prática dessa função seja tranqüila (...) no dia-a-dia os coordenadores enfrentam dificuldades e desafios múltiplos” (1997, p. 31).

O papel da equipe pedagógica no processo de formação continuada é fundamental. Ao falar sobre a necessidade de desenvolvimento contínuo de professores, e o papel dos coordenadores neste processo, Fusari (1997, p. 59) defende que

A formação continuada de educadores é um instrumento importante para o trabalho de supervisores e coordenadores pedagógicos no processo de desenvolvimento profissional de toda a equipe escolar. Nessa perspectiva, os supervisores e coordenadores podem ser considerados como educadores dos educadores, possibilitando assim que a construção e reconstrução de identidade do trabalho do educador se dê de forma permanente.

A equipe pedagógica ao atuar pode identificar as necessidades dos professores e com eles buscar soluções. Além de estar atento ao cenário educacional que se apresenta a sua volta para buscar e propor soluções, o pedagogo pode acompanhar e assessorar o professor na seleção de recursos didáticos, de procedimentos e de avaliação.

A equipe pedagógica pode atuar como facilitadora para a resolução de problemas no coletivo da escola, para tanto precisa necessariamente trabalhar junto com o professor ajudando-os a identificar suas necessidades de formação continuada e a adquirir as habilidades necessárias e, ainda, serem capazes de ouvir o que os outros tem a dizer.

Para tanto é fundamental elaborar o projeto de formação continuada com os profissionais da escola, envolvendo a todos e organizar reuniões de estudo para a

reflexão sobre os problemas da prática. Isto quer dizer, planejar em conjunto com o coletivo da escola as possíveis intervenções. Tomar em suas mãos estas atribuições significa ter a possibilidade de alterar o quadro apresentado em relação ao modelo de formação continuada ofertado aos professores.

Os orientadores das IES selecionada para a pesquisa ao se posicionarem, demonstraram preocupação com a maneira como estes espaços de formação continuada têm sido propostos, e apontaram à necessidade de se questionar à realidade e questionar-se para que “os dados colhidos nessa realidade permitam, então manter uma relação dialética entre o que existe e o que precisa existir” (PORTO, 2000, p. 29).

Mas, quando os orientadores apontam a escola como local ideal para o desenvolvimento profissional do professor, e ainda, pautam a formação baseada nas necessidades destes, parece haver um descompasso entre estas indicações e a contribuição da universidade na formação dos professores.

Nos últimos anos, tem-se visto a articulação entre universidades e redes públicas de ensino, para desenvolver projetos e ações voltados para a formação continuada, e é da universidade que partem as propostas para a formação continuada que nem sempre tem auxiliado ao professor desenvolver-se profissionalmente. (SAUL, 1993, p.65).

3.4 CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Aqui se apresentam as respostas dos pesquisados a respeito das contribuições da formação continuada.

Em relação à contribuição dos programas de formação continuada, para o desenvolvimento profissional do professor e a transformação da sua prática, de acordo com alguns professores e pedagogos, a atualização contribui para a melhoria da prática. No entanto, outros professores não apontam em seus depoimentos contribuições, mas sim apontam a desarticulação da formação continuada com a prática pedagógica.

Dentre as respostas dos professores cabe destacar aquelas que, por serem pontuais e incisivas, demonstram a intensidade com que os discursos sobre a necessidade de formação continuada têm atingido os professores.

Nos exemplos a seguir os posicionamentos em relação a contribuição dos programas de formação continuada.

Diz uma professora:

Um professor que pára no tempo não se atualizando, e ficando com suas idéias tradicionais, retrógradas terá dificuldade em atuar pedagogicamente (professora Ester).

E outra:

O mundo está sempre em constante transformação e o professor precisa estar sempre se atualizando para poder atuar (professor Júlia).

A pedagoga afirma que:

A formação continuada é uma urgência não só para o professor, mas em todas as áreas profissionais para poder acompanhar as mudanças (pedagoga Eliz).

A formação continuada, então, assume o papel de uma das estratégias fundamentais para o processo de construção de um novo perfil profissional para o professor.

Nesse mundo complexo e de profundas transformações, também se tornam mais complexas as práticas educativas e torna-se inquestionável uma nova forma de organização do trabalho das instituições e nos processos de formação inicial e continuada de professores bem como nos posicionamentos de todos os trabalhadores em educação (VEIGA, 2006, p. 67).

Os professores estão inseridos em um contexto que os desafia a acompanhar e a se adaptar as transformações, e isto é positivo, mas a formação continuada precisa acontecer na contramão das informações do aligeiramento, fragmentação e da inconsistência.

Entre outras razões para a formação continuada acontecer é que ela favorece um processo de renovação, pois o mundo está em constantes transformações e desta forma nunca estamos prontos

a necessidade de continuidade do processo de formação dos professores situa-se no campo das possibilidades de se manterem vivas e se atualizarem as aprendizagens anteriores, de construir e reconstruir o conhecimento no âmbito da sociedade em constante mutação. (ROSEMBERG, 2002, p. 35).

Considera-se importante, ainda examinar o que diz uma outra parcela de professores e pedagogos a respeito das contribuições da formação continuada. Primeiro destacam-se as indicações de que a formação continuada favorece mudanças na prática. Em seguida, apontam-se os depoimentos indicando a desarticulação da formação continuada com a prática pedagógica.

No depoimento a seguir aparece que alguns eventos contribuem outros não:

Quando a Semana Pedagógica e os cursos que a Secretaria Municipal de Educação oferece vêm ao encontro das nossas expectativas e ansiedades em relação ao processo de ensino e aprendizagem, até que é bom (professora Flora).

E estes depoimentos denunciam o contrário:

Os cursos que tenho participado não têm me ajudado a resolver problemas como, por exemplo, trabalhar com as dificuldades de aprendizagem das crianças (professor Rosa).

Tem cursos que não demonstram tanto aprofundamento, já que se trata de formação continuada, tem que se lembrar quando fazem estes cursos que as pessoas têm níveis diferentes de experiência (professora Luíza).

... de qualquer forma tem que levar em consideração a caminhada de cada um, o tempo de serviço de cada pessoa, tem professor da universidade que chega para dar curso como se você nunca tivesse visto nada (professora Bia).

Olha eu acho que é bem defasado, os cursos promovidos pela prefeitura passam muitos e muitos anos sem ter melhora, se você for assistir um curso e for no ano seguinte ele vai ter a mesma forma (professora Mel).

Assim evidencia-se que apesar dos professores terem apresentado anteriormente a formação continuada (capacitação, aprofundamento, aprendizagem de novas metodologias), como forma de melhorar o ensino, uma parcela significativa destes apontou a inadequação das propostas de cursos e palestras promovidos pela SME.

Os depoimentos das professoras Mel, Rosa e Bia, citados anteriormente, exemplificam e mostram claramente o distanciamento entre a formação continuada e as experiências que os professores vivem em seu cotidiano.

Atentando para a problemática trazida pelas respostas dos professores, é possível inferir que os modelos de formação continuada utilizados, a despeito de toda discussão e crítica que têm sofrido nos últimos anos, não favorecem a mudança da prática pedagógica.

Os projetos de formação profissional do magistério normalmente são planejados por grupos de especialistas. Os professores são convidados a participar destes encontros e destes cursos que os especialistas julgam pertinentes para aquele momento histórico. A proposição destes cursos estanques, não raras vezes, advém de alguma reforma de ensino, ou necessidade de se estabelecerem novos paradigmas de ação docente. (BEHRENS, 1996, p. 133)

Ou seja, são propostas pensadas e articuladas por especialistas que muitas vezes desconsideram as necessidades e possibilidades daqueles que se encontram em diferentes estágios do desenvolvimento de sua profissão.

O professor, na escola, sabe e sente a necessidade de aprender continuamente. Entretanto, expostos a repetidas situações que não colaboram na resolução dos problemas cotidianos, é compreensível que apareçam posicionamentos que reflitam descrédito.

Cabe destacar diante do que foi apresentado, o depoimento de uma professora que denuncia essa questão e colabora para a compreensão da resistência que alguns professores desenvolvem em relação à participação dos cursos propostos:

Tenho procurado fazer cursos na minha área, mas às vezes sou obrigada a fazer uns cursos que não tem nada a ver (professora Meg).

Quando o professor diz que é obrigado a fazer determinados cursos, denuncia que se torna mais importante o cumprimento da norma do que o desenvolvimento profissional.

Na perspectiva de promover o desenvolvimento de programas de formação continuada Romanowski (2006, p. 41) alerta que

Para o sucesso de um programa de formação continuada, é importante a realização de diagnóstico das necessidades formativas dos professores, ou seja, um dos princípios dos programas de formação consiste em fornecer respostas para as necessidades de desenvolvimento profissional indicadas pelos professores.

Assim, vale ressaltar que a formação continuada precisa acontecer na contramão do que foi apresentado, os professores têm que ser ouvidos e necessariamente precisam estar envolvidos nos programas desde o início.

Quanto a isto, considerou-se importante verificar junto aos professores e pedagogos se as condições de trabalho e a forma como os programas são oferecidos favorecem ou não a participação dos professores nesses programas de formação contínua.

Uma parcela dos participantes, professores e pedagogos, apontaram o número restrito de vagas para a demanda de professores, agendamentos inadequados, distanciamento entre locais dos cursos e escolas e condições financeiras como fatores que dificultam a participação nos programas de formação continuada promovidos pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. A seguir são apresentados alguns exemplos destas respostas.

Em relação ao número de vagas ofertadas:

O programa que a SME oferece é muito restrito pelo número de profissionais que tem na rede porque as vagas são restritas e não se estendem a todos (professora Luíza).

As dificuldades são as vagas limitadas em cursos de grande porte, e também quando os cursos acontecem à noite ou durante todo o sábado (pedagoga Mari)

Inadequação dos dias em que os cursos são propostos:

Talvez o que possa dificultar seja o tempo, os horários, a disponibilidade de dias, por exemplo, eu não posso estar me ausentando sempre da escola para participar dos cursos de capacitação (professora Mel).

E nesta resposta, a professora aponta que a escolha do curso é realizada com base nos horários das permanências e não em suas necessidades:

Eu acho que uma coisa que precisa fazer é olhar a divisão das permanências porque senão a gente vai se encaixar nos cursos não pela necessidade, nem pelo desejo de ir fazer, mas pelo que é ofertado dentro da minha permanência (professoraFlora).

Aliada à inadequação do cronograma dos cursos apareceu nas respostas dos professores, a preocupação com as saídas excessivas da escola para a participação nos cursos, que podem prejudicar seu trabalho em sala de aula. Entre os depoimentos:

Se for um curso extenso, com muitas horas seguidas você fica fora da escola muito tempo, e então quem vai fazer as fichas de acompanhamento dos alunos? Não trabalhamos com notas são pareceres, então a gente precisa de um diário de bordo da sala de aula para a gente poder ter o controle da situação (professora Lia).

Eu tenho que pensar que os cursos de capacitação são importantes, a gente tem que fazer durante o ano, tem que fazer o que é necessário, mas também muitas saídas da escola vão acabar me complicando por que eu tenho que saber de todo o processo e planeja (professora Meg).

Estes depoimentos indicam incompatibilidade da agenda da SME com a da escola:

Os cursos são marcados internamente pela SME desconsiderando as demandas da escola, os cursos deveriam ser marcados alternados, por exemplo, agora temos as olimpíadas de matemática e precisamos preparar as turmas, tem que fazer planejamento pontual para que isso aconteça então por isso alternar os cursos (professora Bia).

O que dificulta às vezes é que existem cursos marcados internamente pela secretaria de educação, como existe a demanda da escola o professor fica dividido entre atender o chamado para fazer os cursos ou atender as demandas da escola. (pedagoga Neuza)

O tempo, distanciamento entre locais dos cursos e condição financeira como fatores que dificultam a participação nos cursos, são verificados nos seguintes exemplos:

No depoimento a seguir o tempo e o distanciamento são apontados como fatores que dificultam a participação:

Às vezes o curso é aqui do lado, às vezes é em um lugar distante, e as vezes pode ser em demais espaços dependendo da temática e aí tem a questão da locomoção e do tempo (professora Lia).

Quando os cursos são distantes ou em vários lugares nem sempre os professores têm recursos para ir (professor Luiza).

Os dados colhidos na investigação corroboram a pesquisa de Fusari (1997) ao apresentar as respostas dos coordenadores pedagógicos em relação as dificuldades de participação dos professores nos programas de formação continuada. Os dados daquela pesquisa revelam que:

Metade dos 80 coordenadores pedagógicos consultados considera as questões financeiras e aquelas ligadas a falta de horário, local, materiais e liberação dos professores como grandes entraves ao trabalho formador de professores. (FUSARI, 1997, p.113).

Existem vários problemas constatados, que dizem respeito ausência de diagnóstico por parte de quem propõe os programas de formação continuada, desarticulação entre a oferta de ações e os problemas que o professor vive. Percebe-se, ainda, uma tendência recorrente, nestes programas ofertados para os professores das escolas municipais, de tirá-los constantemente de seus locais de trabalho para participar de cursos, palestras entre outros, “em detrimento de coisas que poderiam propiciar melhores resultados ao desempenho dos profissionais de ensino” (FUSARI, 1997, p.38).

Além disso, as respostas dos participantes da pesquisa demonstram alguns dos dilemas a que estes estão submetidos quando precisam atender aos constantes apelos para participarem ativamente dos programas de formação continuada. As Secretarias de Educação esperam que os professores participem massivamente dos programas que propõem, mas têm esquecido entre outras coisas de ouvir o professor e olhar para a escola antes de pensar ou realizar seus programas.

3.5 DESENVOLVIMENTO DO PROJETO ESCOLA & UNIVERSIDADE

A pesquisa da própria prática surge como alternativa para a construção de novas formas de entendimento dos processos escolares a partir daqueles que atuam dentro da escola (MOLINA, 2007, p.13)

Encontrar soluções aos problemas reais significa a problematização da prática. Por isso, buscou-se verificar se os temas propostos partiam da prática do professor, proposição esta que aparece como objetivo do Projeto Escola & Universidade.

As respostas dos participantes dividiram-se entre:

- temas que possam motivar os alunos;
- temas que são trazidos dos trabalhos de conclusão de curso e monografias;
- temas pensados a partir das dificuldades dos alunos;

A seguir são apresentados exemplos de cada uma destas modalidades de respostas.

Temas que possam motivar os alunos aparecem nestes depoimentos:

Quando a gente pensou no projeto a gente pensou em um tema que fosse interessante, gostoso e prazeroso para a criança (professora Flora).

Os professores procuram atividades inovadoras para poder motivar as crianças, então quando vão propor o projeto pensam nisto (pedagoga Neuza).

Os depoimentos a seguir indicam a escolha de temas relacionados a atividades inovadoras:

Para a proposição do tema eu conversei com a direção e equipe pedagógica para saber qual é a necessidade da escola para então pensar em uma ação inovadora, por que o projeto tem que ser uma ação inovadora (professor Bia).

Os professores pensam em projetos interessantes para poder desenvolver que tragam inovação para a sala de aula (pedagoga Bel).

Temas que partem de monografias de conclusão de curso:

Na verdade era uma coisa que eu já me interessava que veio da minha monografia de graduação (professor Luíza).

Para estes, o foco para propor os temas são as necessidades das crianças:

Para propormos o tema vimos a necessidade das crianças, como elas estavam com dificuldades na leitura fizemos um projeto sobre leitura (professor Lia)

Normalmente tenho visto os professores pensarem em temas que vão ajudar as crianças a superar as dificuldades como foi o caso de um projeto que trabalhou com a matemática para que as crianças aprendessem sem medo e utilizaram então os jogos (pedagoga Mari).

Sobre esta questão, a maioria dos orientadores declarou que as dificuldades da prática nem sempre aparecem como ponto de proposição do projeto.

Nestes depoimentos a prática docente não é problematizada:

Alguns partem da prática, mas o problema na realidade é o problema daquela prática corriqueira que tem a ver com a proposta que vem sobre temas rotineiros como propostas de oficinas normalmente ligadas às práticas da área do professor que ele já desenvolve (orientadora Margô).

Muitos projetos quando chegam têm características de uma lista de atividades, não de uma pesquisa. São atividades pensadas pelo professor para poder melhorar suas aulas (orientadora Mara).

No depoimento a orientadora May aponta que os professores as vezes elege um tema sem outra preocupação:

Nem sempre eles partem da necessidade da prática dos professores, muitas vezes a gente percebe isso na fala que eles têm quando você pergunta por que eles resolveram fazer isso e eles respondem que tinham que fazer um projeto, então resolveram fazer sobre isso (orientadora May).

Este depoimento a seguir aponta os projetos como reedição de projetos já desenvolvidos:

Os professores dizem que o projeto parte da prática, até por que é o objetivo do projeto, mas ao acompanhar ao ir à escola eu tenho dúvidas normalmente ao olhar para os projetos que eles fizeram, elas são díspares ou rebobinação, quase a remodelação do mesmo projeto (orientadora Maria).

Já me deparei com os dois casos de proposição de projeto. O primeiro caso diz respeito a projetos consistentes e com boa fundamentação estabelecida, uma análise da realidade consistente, o segundo caso eram projetos que não eram projetos de pesquisa, mas sim de ensino (orientadora Mara).

A análise dos dados aponta que a problematização da prática como caminho para a construção de conhecimentos em educação não está presente nas respostas de professores e pedagogos. Entre outras questões, o que se busca são respostas rápidas para os enfrentamentos da sala de aula quer para motivar os alunos por meio do emprego de atividades inovadoras, ou para buscar respostas práticas para auxiliar os alunos na superação das dificuldades.

Romanowski et al. (2005) apresenta um estudo sobre os temas privilegiados pelos professores da educação básica em suas pesquisas. A investigação teve como foco as monografias de conclusão de curso de pós-graduação *lato sensu*.

O resultado da pesquisa revelou que as preocupações presentes no cotidiano do professor dizem respeito ao seu fazer pedagógico cotidiano.

Ressalta-se que as respostas dos professores do Projeto Escola & Universidade corroboram os resultados da pesquisa desenvolvida por Romanowski (2004).

Ao se pensar na formação continuada do professor pautada nos pressupostos do professor pesquisador, implica a proposição de programas que estimulem de acordo com André (1995, p. 31) “a utilização por parte de seus participantes da metodologia científica que inclui entre outros aspectos a definição de um problema, a busca sistemática de conhecimentos para a sua elucidação”.

A este respeito Molina (2007, p.41) aponta que:

A investigação ação constitui-se numa forma de os professores, como investigadores ativos, assumirem como objeto de investigação suas práticas, seu entendimento e as próprias situações, comprometendo-se em criá-los e construí-los como educativos.

Nóvoa (1995, p.28), que defende a articulação direta dos processos de investigação com a prática pedagógica do professor, aponta que;

A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas. A dinamização dos dispositivos de investigação- ação e de investigação-formação pode dar corpo à apropriação pelos professores dos saberes que são chamados a mobilizar no exercício de sua profissão.

Sob esta perspectiva, a investigação ação na formação do professor, e no caso do professor pesquisador pressupõe reflexão crítica por parte deste sobre sua própria prática, ou seja, a análise e problematização da prática e produção de conhecimento pela pesquisa da própria prática.

Ao observar as respostas dos participantes da pesquisa evidencia-se que já no início do processo para a participação no Projeto Escola & Universidade, existe inadequação da proposta quando os professores não definem seus temas a partir das dificuldades da prática. Pode-se inferir a partir desse dado que os temas pensados não vão além de cumprir uma das etapas do processo para participar do projeto ou quando muito, buscam respostas fáceis para o enfrentamento das aulas.

3.6 DIFICULDADES NO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO ESCOLA & UNIVERSIDADE

Os participantes da pesquisa foram convidados a responder sobre as dificuldades encontradas para desenvolver o projeto. Foram agrupadas as respostas obtidas quanto a dificuldades de:

- tempo
- espaço/tempo
- apoio

- acesso aos referenciais
- envolvimento dos professores da RME no projeto
- formação para pesquisa

Tempo

Algo relevante ao se pensar em pesquisa diz respeito ao tempo disponível para essa prática. O tempo definido pela SME para o desenvolvimento dos projetos, desde a sua aprovação até a entrega dos relatórios soma, 6 meses, tempo muito curto, segundo a declaração de todos 41 respondentes. A seguir alguns exemplos sobre esta questão.

Entre os depoimentos:

Eu acho que o que precisaria melhorar é o tempo de aplicação do projeto, são poucos meses, geralmente você começa aplicar depois das férias de julho então você tem agosto, setembro, outubro e novembro já tem o seminário final então você tem que priorizar de que forma vai aplicar o projeto para conseguir atender o tempo estipulado (professora Mel).

O projeto teria que ser desenvolvido o ano inteiro e não em quatro meses (professora Lúcia).

O projeto tinha que ser desenvolvido em um período maior ou se garantir a continuidade dele no ano seguinte quatro meses é muito pouco (professora Vic).

Os professores têm apenas seis meses no total para desenvolver o projeto, uma questão que complica isso é que no final do ano as atividades aumentam e o professor tem que correr para dar conta de terminar o projeto e entregar o relatório (pedagoga Mari).

O tempo é uma questão fundamental para a pesquisa e o tempo para desenvolver esse projeto é muito curto, tem que ser um projeto de no mínimo um ano (orientadora Maria).

O tempo para realizar o projeto tinha que ser aumentado, o professor nem tem tempo para perceber o que está fazendo, o final do ano então é um horror por que aí eles têm que apresentar o relatório e todo mundo tem que correr (orientadora Meire).

O tempo também é mencionado pelos respondentes como fator que dificulta e impede os professores de realizar leitura de referenciais teóricos indicados para o projeto com a seguir:

O que acontece é que a gente recebe o material para ler e é impossível ler na escola, daí a gente leva para casa mas também tem outras atividades para fazer, daí é impossível (professora Bia).

É raro você conseguir se organizar para que você consiga ler, precisa priorizar no teu dia-a-dia e você não prioriza, (professora Flora).

Leitura precisa de tempo, e ai a gente não tem (professora Luiza)

Os professores não têm tempo para ler, trabalham às vezes em três períodos (orientadora Maria).

O tempo disponibilizado para a pesquisa aparece de forma maciça nos depoimentos dos respondentes como complicador no desenvolvimento do projeto. Tempo para quem pretende desenvolver pesquisa é fundamental. Estes dados corroboram a pesquisa de Lüdke (2001) que aponta, em relação ao tempo para desenvolver pesquisa, que “o tempo do professor, mesmo nessas instituições tão “especiais”, ainda constitui-se em dificuldade para a atividade de pesquisa”. (p. 65)

A falta de tempo para a leitura também é algo sério não só quando se pensa em pesquisa, mas para o processo de desenvolvimento pessoal e profissional. Muito embora os professores saibam, da necessidade de ler, de procurar manter-se informado, as condições de trabalho a que estes estão expostos contribuem para que a atualização no sentido de acompanhar o que acontece no mundo, não faça parte da realidade destes. Marin e Sampaio (2004, p. 6) apontam que o processo de

realimentação quanto a informações, fica restrito muitas vezes, à freqüência de cursos de pós-graduação ou por meio da televisão quando os professores têm tempo.

Espaço/tempo

Associada à preocupação dos professores com o tempo definido para o desenvolvimento do projeto e para realização de leitura, aparece também à preocupação em relação à falta de espaço/tempo para aplicação das atividades do projeto. Esta preocupação foi apresentada pela maioria dos professores.

Estes apontamentos a seguir demonstram que o projeto acontece de forma paralela às outras atividades, não sendo integrado ao planejamento da escola.

Tem que fazer um cronograma por causa das outras atividades, geralmente a gente pega uma vez por semana para fazer as atividades do projeto (professora Luíza).

Como trabalhávamos em duas professoras na turma eu fazia duas vezes por semana, uma hora cada vez, e a outra professora que era de artes fazia uma (professora Laura).

Na escola é preciso conseguir organizar um espaço de tempo para “*aplicar as atividades em sala de aula por que tem também o programa da escola para seguir*” (professora Lina).

Cabe ressaltar que em relação ao espaço/tempo disponibilizado para os professores desenvolverem os projetos nas respostas dos pedagogos não apareceu o ajustamento das atividades do projeto ao desenvolvimento do planejamento da escola apontado pelos professores.

Os pedagogos indicam a curta duração do projeto como fator complicador, e apontam as permanências como espaço possível, mas nem sempre viável para os grupos discutirem seus projetos:

Neste depoimento as permanências como espaço para discutir o projeto:

O projeto é aplicado na escola, os professores podem discutir encaminhar e fazer estudos nas permanências (pedagoga Raíza).

Já neste depoimento embora a pedagoga apresente a permanência como possibilidade para que os professores discutam a respeito do projeto, em seguida a aponta como inviável:

Nas permanências dos professores eles podem discutir o projeto, mas dificilmente a equipe que participa do mesmo projeto consegue se reunir nesses momentos devido às permanências serem em dias diferentes, geralmente é após o horário de serviço na própria escola (pedagoga Neuza).

Os depoimentos dos professores indicam que para o desenvolvimento do projeto são necessários arranjos de espaço/tempo dentro do planejamento da escola, quer dizer o projeto é desvinculado das demais ações que acontecem em sala de aula.

Somando-se a esta questão, na escola, de acordo com os depoimentos dos pedagogos, os professores que estão desenvolvendo o projeto não têm espaço/tempo para discutir a respeito do projeto, seu encaminhamento e avaliação com seus pares.

O tempo determinado para desenvolver a pesquisa, a falta de espaço/tempo para desenvolvê-la em sala de aula e também para refletir sobre esta vai dando corpo à dificuldade dos professores em desenvolver pesquisa na escola básica.

Se fazer pesquisa significa produzir conhecimentos, baseados em coleta de dados, de forma sistemática e rigorosa, o que requer do pesquisador um trabalho com um *corpus* teórico (...) tendo para isso que dispor de tempo, de matéria e de espaço. (ANDRÉ, 2001,p.59).

Apoio

A falta de apoio da equipe pedagógica aparece como algo que afligiu muito aos professores. Uma parcela significativa disse que não ter recebido apoio da equipe.

Observe-se que os depoimentos fazem referência a apoio de ordem material:

Em algumas escolas a gente tem a barreira dos profissionais que estão dentro da coordenação, eles não dão apoio nessa realização do projeto você fica sozinho, você passou o projeto é se, isso é uma coisa que dificulta na aquisição do material. (professora Mel).

É mais fácil da gente ter apoio quando a pedagoga participa do projeto. Neste projeto a pedagoga fez parte então ela acabou disponibilizando o material (professora Flora).

Este depoimento aponta o contrário:

Aqui a gente tem sempre apoio seja na compra de materiais, seja na compra de livros (professora Bia).

Este outro aponta que depende do local onde se está trabalhando:

Eu trabalhei em dois lugares é uma das escolas o apoio foi nulo, no outro local de trabalho 100% (professora Luiza).

Este professor especifica a falta de apoio no sentido de não ter compreensão por parte do pedagogo no que diz respeito ao desenvolvimento do projeto e a realização das atividades previstas no planejamento da escola:

Falta apoio para desenvolver o projeto, ele corre em paralelo com as outras atividades da escola e a pedagoga quer saber se a gente cumpriu o planejamento da escola (professora Meg).

Quando você pede o material e diz que é para o projeto as pedagogas geralmente falam que a gente é que tem que comprar os materiais por isso é que tem a bolsa (professora Mel).

A falta de apoio a que os professores fazem referência neste caso, diz respeito à não terem sido disponibilizados materiais e recursos necessários ao

desenvolvimento do projeto, e também a falta de compreensão por parte da equipe em relação ao desenvolvimento das atividades. Nas respostas apareceram afirmações de que receber, ou não apoio varia de escola para escola de acordo com quem está administrando as questões pedagógicas, no local.

É interessante observar que os pedagogos sobre essa questão apontaram como forma de apoiar o professor no desenvolvimento do projeto o apoio material, não se referiram ao apoio pedagógico que podem dar ao professor. Entre as respostas:

A equipe deve dar suporte nas necessidades sejam financeiras, seja possibilitar acesso a locais para desenvolver atividades do projeto, materiais, livros não se esquecendo que tias apoios estão de acordo com as possibilidades da escola por que os recursos vem de instâncias superiores para liberar verbas (pedagoga Mari).

Neste depoimento o pedagogo confirma o depoimento da professora Lia ;

Alguns professores querem que a escola providencie os materiais, mas eles têm que ver que o dinheiro da bolsa que eles recebem serve para isso (pedagogo Bel).

Em relação a essa questão os orientadores apontam, pelas experiências que já tiveram em orientações, que muitas vezes os professores se queixam de que não têm apoio por parte da equipe, quer para a compra de livros e materiais ou mesmo em relação a possibilitar espaços para a realização e até apresentação de alguma atividade do projeto. Entre as declarações apresentadas pelos orientadores, vale destacar como exemplo:

No depoimento a seguir aparece o pedagogo como aquele que pode viabilizar a articulação da pesquisa na escola:

Eu acho que os pedagogos deveriam participar dos projetos para poder fazer a articulação destes na escola e estando no grupo apoiar os professores nas dificuldades e necessidades (orientadora Meire).

Vários professores já falaram que sofrem pressão por parte da equipe em relação ao cumprimento das atividades do planejamento da escola e mesmo tem dificuldade em conseguir espaços para apresentar e divulgar o que estão fazendo aos outros professores da escola (orientadora Mara).

O depoimento da orientadora Maria, é pontual em relação ao apoio material, e denuncia que existe uma cultura instalada de que o recurso da bolsa-auxílio destina-se a compra dos materiais necessários para o desenvolvimento do projeto:

Parece ter se instalado uma cultura entre os pedagogos, de que o dinheiro da bolsa que o professor recebe é para ser empregado na compra de todo material necessário ao desenvolvimento do projeto, como se o projeto não fizesse parte das atividades que acontecem na escola (orientadora Maria).

A respeito da forma como o professor vai empregar o dinheiro que recebe da bolsa auxílio, é interessante observar que no manual de apresentação do projeto não se faz menção sobre como o professor vai utilizar esse recurso.

É fato de acordo com os dados, que a formação do professor associada às questões de tempo, espaço e recursos para que o professor possa pesquisar, vão definir as possibilidades deste se tornar pesquisador da própria prática.

Uma outra possibilidade, de apoio aos professores para o desenvolvimento do projeto, diz respeito ao subsídio dos orientadores das IES. Buscou-se saber, se os encontros para as orientações foram suficientes.

Do ponto de vista dos professores em relação à questão colocada, o momento reservado para as orientações feitas pelos profissionais das IES foi considerado insuficiente por todos os respondentes. Os encontros para a orientação têm duração de uma hora e acontecem uma vez por mês durante o desenvolvimento do projeto, num total de quatro encontros.

Os professores fizeram algumas considerações importantes:

Nestes depoimentos os encontros para orientação também servem ao atendimento de questões burocráticas como a seguir:

Algumas vezes a gente ia para a orientação e tinha só dez minutos para falar e entregar as fichas de orientação já assinadas, falamos um pouco do outro encontro e pronto, só nos veríamos no outro mês (professora Lúcia).

As orientações levam em média uma hora e são apenas 4 durante o projeto, entre discutir as leituras, combinar o outro encontro e preencher a ficha não dá tempo para nada (professor Bia).

Cabe destacar que esta ficha a qual o professor faz referência é um documento utilizado pelo coordenador da escola e orientador para registrar seus pareceres sobre o andamento dos projetos e orientações. Estas fichas são entregues a SME para que se proceda ao pagamento mensal das bolsas aos professores.

Ao se posicionarem sobre a mesma questão, todos os orientadores apontaram os encontros como insuficientes, tanto quantidade de encontros como a carga horária destes. Como contribuição destaca-se:

Os encontros são insuficientes, muitas vezes eu já fui além desses encontros por minha conta (orientadora Margô).

As orientações não são suficientes, algumas vezes eu fiz encontros a mais, mas dentro da universidade nem sempre as condições de trabalho permitem nem sempre permitem fazer isso, e as escolas da rede são distantes, então esse é um fator complicador (orientadora Mara).

Tinha que aumentar os encontros uma hora quatro vezes durante o desenvolvimento do projeto é pouco e tinha também que ser obrigatório mesmo comparecer aos encontros (orientadora Meire).

Os participantes foram unânimes em definir como insuficientes os encontros. Dadas as condições de desenvolvimento do projeto já apresentadas nesta pesquisa, não causa estranheza o fato das orientações terem que se dar de forma aligeirada.

Desde o início o Projeto Escola & Universidade quando os professores vão escrevê-lo o que se percebe diante do apresentado é uma sucessão de arranjos para que o projeto possa acontecer.

Não há indicativos nos relatos de que seja possível acontecer nas orientações e também no desenvolvimento do projeto um processo de reflexão sistemática coletiva a partir de objetivos e de suporte teórico uma vez que nos encontros para as orientações sequer as leituras recomendadas aos professores que desenvolvem o projeto para subsidiar as discussões não são feitas.

Acesso aos referenciais

Aparece no depoimento dos professores orientadores da IES indicações de que há falta de referenciais teóricos para consulta do professor. Entre os depoimentos:

É necessário o professor ter recursos para a pesquisa. Na história da rede municipal as bibliotecas foram transportadas para os Faróis do Saber e desta forma muitas escolas ficaram sem bibliotecas e o material dos Faróis está na maioria das vezes muito defasado (orientadora Mara).

Cabe esclarecer que Faróis do Saber são bilbiotecas instaladas pela prefeitura em bairros de Curitiba para a utilização da comunidade.

Muitas vezes tive que emprestar livros meus para os professores por que eles não tinham e muitos não podiam comprar (orientadora May).

Já cheguei até pegar livros da biblioteca para emprestar para os alunos e eu nem posso fazer isso, emprestei livros meus também por que é difícil eles terem o material que a gente indica (orientadora Meire).

No depoimento da orientadora Marli, aparece a mobilização dos professores para superar a falta de referenciais teóricos:

A falta de livros nos grupos que trabalhei sempre foi resolvida pelos integrantes destes que se cotizavam para comprar livros ou emprestavam de outros (orientador Marli)

A pesquisa que os professores têm de fazer e que realmente necessitam é aquela que dê conta de responder aos seus problemas cotidianos na escola e para o desenvolvimento de uma pesquisa alguns critérios são necessários entre eles “interpretações enunciadas segundo teorias reconhecidas e atuais que contribuem para permitir a elaboração de uma problemática, assim como interpretação de dados” (Beillerot, 2001, p. 75).

Lüdke (2002, p.42) a respeito do papel da teoria aponta que:

É inquestionável a importância do papel da formação teórica para o pesquisador. É a teoria que vai munir-lo de elementos para interrogar os dados e procurar entender a trama de fatores que envolvem o problema que ele tenta enfrentar.

A leitura de referenciais teóricos possibilita ao professor construir um conhecimento teórico, que vai auxiliá-lo a interpretar as questões postas pelo cotidiano escolar e propor alternativas para a prática. Nesse caso, o papel da teoria seria o de fazer a mediação entre a prática que o professor tem e a prática aprendida no diálogo entre esta e a teoria. A teoria instrumentaliza o pesquisador a questionar e compreender o contexto do problema por ele enfrentado.

Outro fator considerado como importante para o desenvolvimento do projeto diz respeito aos recursos tecnológicos e espaço físico.

Normalmente, as escolas do ensino básico da rede pública não reúnem condições para o desenvolvimento de pesquisa, pelo professor, por não possuírem computadores, ou se possuem a quantidade não é razoável para permitir o acesso dos professores. As escolas têm os espaços físicos todos tomados por salas de aula, depósitos, e não há lugar adequado para os professores se reunirem para trocar idéias, discutir ou estudar.

As respostas dos pesquisados confirmam esta realidade:

Já estive em escolas que não existia espaço para reuniões, nem biblioteca, na escola que eu estou hoje tem um espaço, mas lá circulam os alunos, pessoal pegando material não é um espaço ideal, mas é melhor que não ter (professora Mel).

Nós nos reunimos na sala dos professores que é o único local disponível na escola (professora Luiza).

Outro espaço bastante abordado como necessário foi o da biblioteca:

Tem escolas que eu trabalhei que só tem um acervo pequeno e desatualizado de livros didáticos que fica em um armário na secretaria tudo amontoado (professor Mel).

Na minha escola tem alguns livros que ficam na sala dos professores, sinto falta de uma biblioteca aqui por que nem sempre a gente encontra o que quer (professor Lia).

A gente tem a biblioteca do Farol só que faltam livros que a gente precisa, livros atuais (professor Meg).

Não temos sala de reunião nem biblioteca na verdade os espaços da escola estão todos tomados (pedagoga Nena).

Aqui na escola não temos biblioteca, mas temos alguns livros na sala para estudo na sala dos professores (pedagoga Neuza).

Esperar que os professores se tornem pesquisadores, sem oferecer as necessárias condições ambientais, materiais, institucionais implica, por um lado, subestimar o peso das demandas do trabalho docente cotidiano e, por outro, os requisitos para um trabalho científico de qualidade. (ANDRÉ, 2001, p. 60).

Envolvimento dos professores da rede no projeto

Para que fosse possível perceber como acontece o envolvimento dos professores da rede no Projeto Escola & Universidade, estes foram convidados a se posicionarem sobre a participação dos componentes do grupo no desenvolvimento do projeto.

Quando essa pergunta foi feita aos professores houve, em geral, uma grande queixa em relação à falta de interesse e compromisso dos grupos.

O envolvimento da equipe no projeto é apontado pela maioria como sofrível. De acordo com o que foi apresentado:

Falta de interesse e compromisso dos grupos que normalmente começam o dois primeiros encontros juntos e depois o grupo se dispersa, é assim você monta o projeto, ele é aprovado e você acaba muitas vezes desenvolvendo o projeto praticamente sozinha e vai carregar os outros (professora Mel).

Já me deparei com as duas situações, mas é assim mesmo sempre tem os que fazem mais (pedagogo Neuza).

Em uma das escolas o envolvimento foi total na outra os professores as vezes nem apareciam para os encontros (professora Luiza).

Tive experiência com cinco grupos alguns trabalham como grupo outros não, Por exemplo, às vezes você monta o projeto e faz sozinha (professora Meg).

Este depoimento aponta o contrário:

Felizmente todos têm participado e se dedicado aqui na escola (pedagoga Mari).

Chama a atenção o depoimento dos orientadores em relação à participação dos professores no projeto:

Estes depoimentos chamam a atenção em relação ao número de ausências, alertando para o fato de que a condição de gênero pode determinar este perfil que se apresenta, já que a grande maioria do quadro de profissionais do magistério na RME é composto por mulheres.

Em alguns grupos acontecem muitas faltas e esses que costumam faltar sempre dizem é que eu trabalho, eu estudo, eu tenho filho pequeno, e o fato da maioria ser mulher e mãe interfere bastante (orientadora Mara).

Isso é um problema por que quando você faz uma pesquisa em grupo precisa ser grupo sempre. As mães são mais complicadas, o filho ficou doente por outras razões as pessoas faltam, no penúltimo encontro do projeto de um grupo de quatro vieram dois, no último encontro veio apenas um professor isso é um complicador (orientadora Meire).

Este depoimento faz referência ao interesse dos participantes:

Eles tentam ser delicados, uns vem outros não, tentam prestar atenção, mas sempre tem que sair por alguma razão (orientadora Maria).

O fator participação do grupo como equipe implica em uma série de ações, entre as dificuldades apontadas, aparecem com destaque as faltas constantes nas orientações, atribuídas em sua maioria às mulheres e mães, entre outras questões.

Cabe destacar que entre os participantes da pesquisa existe um grande número de mulheres, que além do trabalho realizado na escola e dos trabalhos muitas vezes levados para casa, existe todo o trabalho doméstico que realizam.

A questão de gênero apontada por alguns dos orientadores como motivo das faltas tem razão de ser. Hoje, a carga de trabalho assumida pelas mulheres ampliou-se porque o salário não é mais complemento, mas para muitas, única fonte de sustento para suas famílias.

Além disso, os trabalhos domésticos e filhos ocupam, via de regra, mais mulheres do que homens. Então, esta é realmente uma questão complicadora, mas não é só isso. Quando os professores, pedagogos e orientadores apresentam também a falta de interesse tem-se outro dado refletir. A despeito de todas as dificuldades apresentadas, poderá qualquer proposta ser implantada, ou ainda poderá algum professor crescer se não estiver mobilizado e disposto a isto?

Fusari (1997, p. 171) acena com uma resposta:

Cada professor é responsável por seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional; cabe a ele o direcionamento e a decisão de que caminhos percorre. Não há política ou programa de formação continuada que consiga aperfeiçoar um professor que não queira crescer e que não perceba o valor do processo individual-coletivo de aperfeiçoamento pessoal-profissional.

Formação para a pesquisa

O Projeto Escola & Universidade, visto como pesquisa e possibilidade de construção de conhecimentos em educação, necessita de uma sistemática que envolva cuidados e critérios, entre eles a leitura de referenciais teóricos como aparece nos exemplos a seguir.

Os depoimentos dos orientadores das IES apontam que os professores não lêem o que foi pedido:

A falta de leitura aparece nas discussões, pois não fluem durante as orientações, e muitas vezes os próprios professores admitem não ter conseguido fazer as leituras (orientadora Mara).

Quando você vai à escola, pode perceber que o professor continua repetindo o que fazia, e quando você o questiona ele diz que esqueceu o que leu sobre o assunto (orientadora Maria).

É preciso ter base teórica, a teoria traz a possibilidade de o professor refletir criticamente sua prática, para isso ele tem que fazer as leituras (orientadora Margô).

Escrever o projeto é um outro ponto que acaba se constituindo como dificuldade para o desenvolvimento do projeto. Ao tratarem dessa questão os professores atribuem suas dificuldades principalmente à falta de formação para trabalhar com projetos.

Este depoimento faz referencia a formação inicial:

Eu mesma não sei direito fazer projeto. Os professores que tiveram isso na graduação conseguem escrever melhor (professora Luiza).

Neste outro destaca-se a formação em serviço como meio para os professores das escolas municipais terem melhores possibilidades de escrever o projeto;

Seria um grande facilitador se os orientadores trabalhassem com os professores o que é projeto e como se faz para todo mundo poder ter possibilidade de participar (professora Mel).

Cabe destacar que preocupação que os professores têm em relação à escrita do Projeto Escola & Universidade, demonstrada pelo depoimento da professora Mel está ligada ao processo de seleção do projeto, que tem privado de participar os professores que não sabem escrever dentro dos padrões exigidos.

Os desencontros em relação à escrita do projeto relatados pelos professores são percebidos pelos orientadores que ao se posicionar sobre a qualidade dos projetos que recebem, são unânimes em afirmar que a falta de formação adequada incide diretamente sobre as produções. Entre os posicionamentos destacaram-se:

Eu tenho um olhar muito crítico quando nós chegamos no aspecto metodologia por que ali muitos projetos se perdem você percebe que o próprio grupo proponente não tem noção do que ele vai fazer (orientadora Marli).

Infelizmente a gente tem visto alguns projetos que tem vindo com uma fraqueza teórica, com uma falta de profundidade de leitura mesmo (orientadora May).

Muitos projetos chegam sem fundamentação teórica consistente, sem coerência entre os objetivos e características de simplesmente aplicação de atividades (orientadora Meire).

O orientador faz uma observação a respeito da forma como se desarticula a teoria e a prática apontando que *“outra questão é a dificuldade que os professores têm de desenvolver a atividade com o aluno, olhando para o resultado e estabelecer a relação teórica com o que foi aplicado”* (orientadora Meire).

A grande preocupação com a forma como os projetos são elaborados, a falta de leituras necessárias a construção de um suporte teórico, dificultam a definição do problema e objetivos da pesquisa a ser desenvolvida no Projeto Escola & Universidade. A *“teoria tem que ser trazida para a discussão para circunscrever e delimitar o problema, situar os conhecimentos já tidos como aceitos no campo científico, orientar análises e mostrar os avanços alcançados na pesquisa”* Cruz e Boing (2007, p.12).

Os orientadores nos depoimentos abaixo apontam ainda que para pesquisar é necessário saber o que é pesquisa e como desenvolvê-la.

Acho que a primeira coisa é entender o que é pesquisa, até então elas não vêem o projeto como pesquisa como formação (orientadora Meire)

A pesquisa requer método requer espírito investigativo desse sujeito, essa é uma formação que muitos não têm na graduação então é um desafio para os orientadores fazerem com que os professores possam desenvolver esse espírito investigativo (orientadora Marli).

O entendimento de pesquisa empregado em diversos campos de práticas sociais refere-se *“ao esforço por encontrar um objeto, uma informação ou um conhecimento”* (BEILLEROT, 2002, p. 72).

O autor indica a existência de vários estudos que reconhecem como procedimentos de pesquisa mínima as produções que atendem a três critérios básicos: produção de conhecimentos novos; uma produção rigorosa de encaminhamentos; uma comunicação de resultados. A pesquisa acadêmica ou

tradicional de acordo com Beillerot (2002) obedece a mais três critérios além dos apontados que são: a introdução de uma dimensão crítica e de reflexão; sistematização na coleta de dados; interpretações de enunciados com base em teorias reconhecidas e atuais.

Lüdke (2001, p. 42), alerta que uma pesquisa não precisa atender a cada um destes critérios apontando que o cumprimento de todos esses critérios, muitas vezes, não é observado na pesquisa tradicional. Mesmo que a pesquisa do professor, na escola, não contemple todos os critérios de uma pesquisa acadêmica não se pode abrir mão dos cuidados que devem cercar todas as formas de pesquisa.

A preocupação demonstrada pelos professores orientadores aponta mais para a necessidade de uma formação para a pesquisa do que uma preocupação com o rigor ao se fazer pesquisa.

A preocupação dos pesquisados em relação a falta de formação dos professores corrobora como diz Lüdke (2001), que ao investigar a formação do professor para a pesquisa, aponta que os professores, que ainda não passaram pela pós graduação, queixam-se da falta de preparo específico para a pesquisa. Isto não foi oferecido nos cursos de graduação (p. 77).

Kuenzer, (1999, p.174) o ao discutir a formação do professor aponta que:

Não há como formar o professor de novo tipo senão preparando-o para a pesquisa em educação, o que só é possível pela graduação em universidade, e sempre ligada à extensão e às práticas como forma de articulação entre a teoria e intervenção na realidade.

3.7 CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO ESCOLA & UNIVERSIDADE PARA A TRANSFORMAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE

Neste item, aborda-se especificamente, as contribuições do Projeto Escola & Universidade para a prática do professor.

Entre os depoimentos de professores e pedagogos, que participaram da pesquisa, aparecem como contribuições do referido projeto:

- prática de atividades criativas, diferentes e inovadoras;
- oportunidade ao professor a repensar a sua prática;

- aprofundamento de estudos;
- incentivo para buscar uma pós-graduação;
- oportunidade de desenvolvimento pessoal e cultural .

A seguir são apresentados, através de exemplos de falas dos investigados, as contribuições do projeto para a transformação da prática.

Em relação à prática de atividades práticas de atividades criativas, diferentes e inovadoras, são respostas dos participantes:

O projeto possibilita a prática de atividades criativas e diferentes (professora Bena).

Quando você pensa o projeto tem que sair do tradicional, caderno lápis, crianças dispostas em fileiras. Quando você pensa no projeto tem que pensar em práticas inovadoras fazendo a criança participar do que você está propondo (professora Flora).

Tem ampliado minha visão em vários aspectos, inovando as aulas e trazendo muita criatividade para trabalhar com os alunos (professora Zilu).

O Projeto tem me ajudado a inovar as aulas e trazer criatividade para trabalhar com os alunos (professora Lina).

O depoimento da professora Clara enfatiza a contribuição do orientador da IES para a proposição de atividades:

No projeto a gente tem a contribuição do orientador para estar organizando as atividades para a gente (professora Clara).

O projeto é oportunidade de desenvolver atividades, é uma excelente proposta para trazer um diferencial ao professor que desenvolve o projeto e o seu aluno (orientadora Margô).

Este depoimento a seguir aponta a possibilidade de ampliação dos conhecimentos metodológicos do professor:

Neste projeto, o professor pode ampliar seus conhecimentos e metodologias para ensinar (pedagoga Mari).

O projeto é apontado como possibilidade de aprofundamento de estudos:

O projeto é uma oportunidade de integração da escola com a universidade para o aprofundamento de estudos (professora Bia).

O depoimento da pedagoga Elis não clarifica qual a contribuição dos orientadores:

Os conhecimentos dos orientadores são atualizados, pois eles sempre estão participando de estudos, eles podem dar uma boa contribuição para os professores (pedagoga Elis).

Já este depoimento indica aprofundamento de estudos:

O projeto é um projeto que recebe apoio das universidades e isto ajuda a fortalecer a busca por um ensino melhor através do aprofundamento do professor (pedagoga Rubi).

Eu gosto do encaminhamento do projeto, acho que ele ajuda as meninas a pararem para estudar (orientadora Meire).

Oportunidade para os professores repensarem a prática:

Os professores que participam do projeto têm a oportunidade de reavaliar sua prática (pedagoga Nena).

Incentivo para fazer uma pós-graduação:

Mudou para mim a questão de ser professor pesquisador, além dele estar atuando é uma pesquisa ação, na verdade ele está aprofundando. Eu até estou fazendo mestrado por isso (professora Luíza).

A respeito do que os orientadores consideram importante no projeto em relação à formação do professor o projeto é apresentado como importante para: a transformação da prática e formação para a pesquisa.

O Projeto como contribuição à prática pedagógica:

Acredito neste projeto, não acredito que ele seja uma pesquisa, porque não é a gente fazer um projeto e depois aplicar, na verdade é uma prática, eu entendo o projeto como uma prática orientada (orientadora Maria).

As próximas falas indicam o Projeto como oportunidade de formação para a pesquisa:

O projeto é impar por que permite ao professor da rede estar inserido no universo da pesquisa que muitas vezes é específico do ensino superior (orientadora Marli).

A preocupação com a questão da prática pedagógica aparece de forma significativa entre os participantes, principalmente, entre os professores das escolas municipais.

Os dados analisados, em relação às contribuições de formação continuada aparecem de forma recorrente, também quando se fala no Projeto Escola & Universidade em relação à possibilidade de aprofundamento de estudos. Igualmente, outra contribuição do projeto é trazer inovações para a sala de aula por meio de atividades diferenciadas.

A ênfase dada à contribuição dos professores orientadores, aponta que o desenvolvimento do projeto com esta orientação de um professor experiente pode auxiliar aos professores da rede municipal a desenvolverem os projetos nas escolas.

A orientação também contribui para que o professor desenvolva habilidades de pesquisa tais como diagnosticar problemas, elaborar textos teóricos, realizar escolhas metodológicas para o desenvolvimento de investigação.

Destaca-se que a relação entre universidades e redes públicas de ensino na formação em serviço caracteriza-se como sendo uma parceria muito importante para

o desenvolvimento profissional dos professores tanto das universidades como dos que atuam na educação básica (FUSARI, 1997, p.154).

No entanto, em nenhum momento os professores e pedagogos se referiram ao Projeto como possibilidade de pesquisa. Entretanto, é possível perceber aproximações com as respostas dos professores e pedagogos em relação à importância do projeto, quando os orientadores se referem ao projeto como oportunidade de formação para a pesquisa, e também como possibilidade de aprender novas atividades como diferenciais para a prática.

O fato da possibilidade do professor desenvolver pesquisa no Projeto Escola & Universidade, não ter sido apontada pelos professores e pedagogos, dá indícios de que não há compreensão, por parte destes, do que seja pesquisa e das contribuições que esta pode trazer para a transformação da prática.

A este respeito Veiga (2002, p.80) aponta que “o papel da pesquisa na formação não é enfatizado com relevância. Sem ser um pesquisador resta ao professor à tarefa de aplicar métodos e técnicas, reproduzir e transmitir conhecimentos”.

Desenvolvimento pessoal e cultural

A questão do Projeto Escola & Universidade como possibilidade de desenvolvimento pessoal e profissional é apontada apenas por 1 investigado entre os 41 participantes da pesquisa.

O projeto em termos de crescimento pessoal é muito bom (orientadora Mara).

Essa afirmação vem acompanhada da história de uma professora, relatada pela uma orientadora da IES, sobre superação das dificuldades e limites desta, no que diz respeito aos conhecimentos pedagógicos, consequência provavelmente de uma formação inicial precária somada a falta de oportunidade de leitura ao desenvolver sozinha o Projeto Escola & Universidade.

De acordo com o relato da orientadora:

Essa professora foi alguém que queria desistir de desenvolver o projeto quando a equipe deixou de participar dos encontros, eu apoiei a professora e disse que caminharíamos juntas. Durante o desenvolvimento do projeto todas as leituras que pedi a ela foram feitas, ela cresceu muito com isso (orientadora Marli).

Em relação à professora ter tido oportunidade de estudar, superar seus limites, avançar em seus conhecimentos é possível concordar que a participação no projeto contribuiu para o seu desenvolvimento pessoal e cultural.

Na própria apresentação do projeto no manual da Secretaria Municipal de Educação aparece expressa diversas vezes a preocupação com a qualificação em serviço “oportunizando espaços para o desenvolvimento de trabalhos diferenciados e criativos orientados por IES” (CURITIBA, 2005-2006, p.7).

Behrens (1996, p. 122) alerta que “o desenvolvimento pessoal, nestas últimas décadas foi completamente esquecido pelos agentes dos grandes projetos de capacitação docente”

O desenvolvimento cultural também é preterido já que normalmente a carga excessiva de trabalho do professor limita suas possibilidades no que diz respeito ao acesso aos bens culturais produzidos.

Marin e Sampaio (2004, p. 12), quando discutem a precarização do trabalho docente aponta as condições de trabalho e os baixos salários como fatores de precarização e pauperização do trabalho docente e aponta que “é compreensível que não possam ter acesso a tais bens culturais, principalmente quando o empobrecimento profissional vem acompanhado da informação sobre a renda familiar, a grande maioria tem renda familiar entre dois e dez salários mínimos!”

As condições objetivas da vida do docente contribuem para a manutenção do contexto apresentado.

Permanência da racionalidade técnica na formação continuada dos professores.

A educação tem se mantido arraigada na perspectiva tecnicista que foi efetivada no Brasil na década de 70 por meio da Lei 5692/71. Em relação à

formação de professores a racionalidade técnica expressou-se por meio de diversas iniciativas em torno de treinamentos, “nos quais são transmitidos os instrumentos técnicos necessários a aplicação do conhecimento científico” (MARTINS, 1998, p.27).

Na perspectiva da racionalidade técnica o professor é visto como mero executor de tarefas. O exercício profissional é tido como uma atividade instrumental para a solução de problemas pela utilização de teorias, métodos e técnicas. (SAVIANI, 2007, p.380). Existe uma separação entre os que produzem conhecimentos e os que vão aplicar esses conhecimentos. O conhecimento científico subordina a análise e a prática e procura modelar a realidade às teorias, técnicas e métodos como se a solução dos problemas fosse passível de receitas.

Apple (1986) aponta que o professor no modelo da racionalidade técnica se assemelha a um técnico que tem como função colocar em prática o que foi desenvolvido por outrem.

A formação continuada de professores pautada nesta perspectiva tem sido apontada como reciclagem, qualificação, aperfeiçoamento que acontecem por meio de cursos e palestras, como foi encontrado também nesta pesquisa.

É possível perceber que a partir da adoção do tecnicismo na educação o trabalho do professor perdeu em qualidade uma vez que neste modelo gera-se uma relação de dependência das decisões dos especialistas sobre como se vai trabalhar, que soluções estes vão apontar.

O Projeto Escola & Universidade, da forma como é desenvolvido, e a partir das respostas encontradas nesta pesquisa, em que a contribuição do projeto consiste em aprimoramento, aperfeiçoamento, e aprendizagem de novas atividades para aplicar em sala, aponta para uma forte permanência da racionalidade técnica na formação dos professores.

A não percepção do projeto como formação continuada e possibilidade de pesquisa, mas como algo que poderá trazer soluções rápidas e pontuais às necessidades da prática imediata é outro indício da permanência da racionalidade técnica como direcionadora da formação docente.

Nóvoa (1995, p. 27) aponta que “a lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva”, isto implica em um modelo de formação centrado na prática pela prática.

Nesta perspectiva, as ações práticas atêm-se a si mesmas sem contextualizar historicamente esta prática. Isto tira do professor a possibilidade de análise para compreender o contexto para propor intervenções e promover a transformação. Fica caracterizado que o processo de formação do professor tem como base o ativismo no ensino e não a reflexão crítica.

Existe ainda uma relação de subordinação em que o saber científico é superior ao saber da prática. A pesquisa e prática se dão em um processo dissociado, ou seja, universidade e escola estão separadas, cabendo aos pesquisadores elaborarem a teoria e aos professores aplicar esta teoria na prática.

as relações de poder que se estabelecem entre universidades e rede de ensino básico, público, acabam colocando a primeira em situação de tutela em relação à segunda, reforçando a imagem de que a universidade é que produz e detém o saber, e a escola básica aplica os saberes produzidos e suas práticas (SAUL, 1993, p. 65).

Outra característica da racionalidade técnica é uma formação centrada no individualismo, sem a participação coletiva. Os encontros promovidos para a formação continuada neste modelo não possibilitam a reflexão, troca de experiências para socialização de resultados entre os participantes. Esta característica também pode ser verificada no Escola & Universidade, que embora tenha como proposta o trabalho cooperativo entre professores e pedagogos da escola, isto não acontece. O professor que tem seu projeto aprovado o desenvolve sozinho, sem apoio, sem possibilidade de discussão sobre o desenvolvimento e avaliação dos resultados.

Este panorama indica que o impacto deste projeto no desenvolvimento profissional do professor, não vai além do professor encontrar respostas rápidas para as necessidades da prática cotidiana.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi o de analisar a formação continuada dos professores das séries iniciais da Rede Municipal de Ensino, focando o projeto Escola & Universidade como proposta de formação continuada, verificando se esse projeto supera o modelo da racionalidade técnica e se traz contribuições à prática do professor.

Procurou-se então, conhecer qual a concepção de formação continuada dos professores envolvidos na pesquisa, quais dificuldades encontradas por estes para participar dos programas de formação continuada oportunizados pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba e quais contribuições que a participação no projeto oportuniza.

As respostas dos pesquisados em relação à formação continuada apontam que esta é concebida pela maioria, como possibilidade de aprofundamento e capacitação. Tal concepção reflete o formato dos programas de formação continuada a que os professores têm tido acesso.

Esses programas apresentam-se normalmente de forma descontinuada e reforçam o modelo acadêmico, pois os cursos eventos e palestras têm ênfase na transmissão do conhecimento, sem que as necessidades e possibilidades dos professores sejam levadas em consideração.

As respostas dos professores mostram também que a grande preocupação destes em participar dos programas oferecidos reside em aprender “novidades” que possam trabalhar em sala de aula como forma de melhorar as aulas.

Embora existam expectativas dos professores em relação a melhorar sua prática participando de cursos e afins, estas se frustram uma vez que estes programas foram declarados pelos participantes como inadequados em termos de conteúdo e forma de organização. Os professores apontaram algumas de questões para justificar suas respostas.

Os professores em seus depoimentos indicaram que os cursos oferecidos pela SME não tem contribuído com sua prática por que normalmente existe desarticulação entre as propostas de formação continuada e as necessidades dos professores.

Foi apontada, ainda, a inadequação dos agendamentos para os cursos, que ao serem propostos não consideram as demandas da escola, impondo desta forma a participação dos professores e o abandono das salas de aula uma vez que a maioria dos cursos acontece fora da escola, como também o distanciamento entre locais dos cursos e escolas em que os professores trabalham.

Especificamente quando se posicionaram sobre a importância do projeto Escola & Universidade, a ênfase dada à possibilidade de aprender novas atividades para trabalhar em sala de aula foi apresentada pela maioria dos respondentes, professores e pedagogos. Cabe destacar entre as respostas a concepção de que participar de encontros para as orientações dadas por professores da universidade trará respostas à sua prática. A idéia de que as soluções vêm de fora, por meio de especialistas, está fundamentada na concepção da teoria como guia da prática (MARTINS, 1996).

Outro dado relevante é que embora o projeto tenha quase dez anos de existência não é visto pela maioria como formação continuada. Poucos são os professores que entendem esse projeto como oportunidade de desenvolvimento de pesquisa.

Em relação ao desenvolvimento do projeto observou-se que desde o seu processo de escrita pelos professores apresenta problemas estruturais. Como os professores não entendem que o que vão desenvolver é uma pesquisa, uma investigação ação, ao elaborarem o projeto não o articulam com problemas da sua prática pedagógica. Os dados apontam que a dificuldade de escrita dos projetos pelos professores, é conseqüência provavelmente de uma formação insuficiente e também da falta de recursos e oportunidades que eles têm para realizar estudos contínuos.

Os orientadores das IES afirmam receber muitos projetos que são propostas de atividades e não efetivamente propostas de investigação, e são unânimes em afirmar, que a falta de formação adequada incide diretamente sobre as produções dos professores, ou seja na escrita e desenvolvimento do projeto.

Entre as dificuldades dos professores para desenvolverem o projeto cabe destacar questões como falta de tempo, materiais e apoio da equipe pedagógica na escola para desenvolver o projeto. Todos os participantes apontaram como sendo muito curta a duração do projeto, pois é desenvolvido efetivamente em quatro meses.

Além desta questão, os dados revelam que os professores não têm nas escolas que trabalham tempo e espaço organizados para discutir e pensar ações do projeto, pois o mesmo acaba constituindo-se em uma atividade paralela as programadas no planejamento da escola. Portanto o Projeto Escola & Universidade parece desarticulado do projeto da escola.

Por ser algo à parte do planejamento da prática pedagógica, as atividades propostas no projeto precisam ser “encaixadas” nas atividades que os professores desenvolvem em aula.

Uma outra questão que merece destaque é a que aparece em relação ao apoio das equipes pedagógicas ao professor para o desenvolvimento do Projeto Escola & Universidade. Quando os professores e pedagogos referem-se o apoio da equipe pedagógica atrelam esse apoio a disponibilização de recursos materiais apenas. Isto pode querer dizer que tanto professores quanto pedagogos, deixaram de perceber o papel da equipe pedagógica na escola.

Não foram encontrados indícios na pesquisa de que o projeto Escola & Universidade supere, da forma como foi concebido e é desenvolvido, o modelo da racionalidade técnica, a despeito de ser uma proposta de investigação ação.

Neste sentido, as respostas analisadas mostram que a razão maior pela quais os professores participam do Projeto Escola & Universidade, é a busca de saberes técnicos, para a superação das dificuldades imediatas da prática, que no caso virão por meio de conteúdos fornecidos por especialistas das IES, que vão orientar os professores no desenvolvimento do projeto.

Somando-se a esta questão, o projeto não promove, entre outras condições, espaços para a reflexão crítica e coletiva, que precisa necessariamente acontecer na escola, pois é nesse espaço que a docência se desenvolve. Dadas as condições de trabalho do professor, a forma como o projeto se desenvolve, é improvável que se processem transformações na prática do professor e se constitua em pesquisa da prática pedagógica.

Ressalta-se que o projeto envolve uma parcela que representa 25% dos profissionais da educação, já que do universo de aproximadamente 11.000 professores na Rede Municipal de Educação, apenas 2.500 desenvolvem o projeto. Assim o projeto apresenta uma contribuição restrita, pois atinge uma minoria.

Uma possibilidade de superação dos limites da pesquisa, sobre a prática do professor aqui apontados, seria a resignificação e reorganização do projeto pela

SME feita a partir de discussões com professores e orientadores das IES, isto é envolver aqueles que estão diretamente participando do projeto. Isto poderia indicar novos caminhos para trazer o projeto para a escola, pensar e organizar o espaço escolar possibilitando o desenvolvimento do projeto com a participação de toda a comunidade escolar, um projeto pensado para além da sala de aula.

Para que seja possível superar a racionalidade técnica, a pesquisa precisa ser vista como princípio epistemológico uma vez que envolve a construção do conhecimento por meio da reflexão e análise sobre a realidade. O princípio de formação por realizar pesquisa implica compreender a pesquisa como processo educativo, pois uma formação baseada na pesquisa da prática oportuniza o desenvolvimento de conceitos, habilidades e atitudes de investigação.

A concretização do projeto Escola & Universidade como pesquisa na escola compreenderia mudanças em alguns procedimentos que favorecem práticas hierárquicas entre teoria e prática. Em primeiro lugar, faz-se necessário evitar que as concepções, ações e discussões estejam centralizadas nas equipes de SME que cuidam da formação continuada de professores e do projeto Escola e Universidade, pois esta prática reforça no professor a idéia de separação entre teoria e prática, que na perspectiva tecnicista quer dizer quem tem poder concebe quem não dispõe de poder executa.

Além desta mudança de concepção é fundamental ainda:

- envolver no projeto Escola & Universidade necessariamente toda a comunidade educativa da escola envolvida num projeto de pesquisa. O projeto perderia o foco na individualização para um processo de formação coletiva, envolvendo a equipe pedagógica; direção; professores e alunos;
- entender e defender o Projeto, ou seja a pesquisa do professor na escola, como algo a ser desenvolvido continuamente, pois oportunizar que o professor pesquise a prática poderá contribuir para que este passe a trabalhar de modo mais reflexivo e questionador;
- possibilitar na escola espaços de discussão em que seja possível a reunião dos professores, para a análise e avaliação constante do desenvolvimento do projeto e os resultados, das mudanças e dos processos;

- utilizar os recursos das bolsas auxílio, e outros que a prefeitura possa dispor, como forma de remunerar todos os professores nas escolas pelas horas de trabalho destinadas a formação continuada e para o desenvolvimento do Projeto;
- oportunizar ao professor o diálogo entre sua prática e os fundamentos teóricos que fundamentam a prática educativa. Nesta perspectiva a realização do Projeto precisa estar orientada pela ação colaborativa entre pesquisadores e professores desde o início da elaboração do Escola & Universidade para que entre outras questões as necessidades da prática sejam identificadas pelos professores, e norteiem a proposição do projeto a ser desenvolvido em cada escola;
- vislumbrar a parceria entre Universidade e Escola em nível institucional e não individual, em que um professor ou professores de um determinado departamento trabalham de forma descontinuada e esporádica com alguns professores da RME. A parceria com as universidades então deverá ser utilizada para que os professores, no caso os orientadores das IES estejam na escola com os professores, desenvolvendo projetos coletivos e promover discussões críticas, oferecendo subsídios teóricos para análise da prática pedagógica quer na elaboração e desenvolvimento do projeto, quer nas práticas em sala de aula;
- contribuir com a direção e a equipe pedagógica para organizar e gerenciar o processo de formação em serviço e nisto inclua-se o Projeto Escola & Universidade, pois quanto maior for o envolvimento da equipe maiores serão as possibilidades de que mudanças significativas aconteçam na escola.

Em relação à formação continuada do professor da Rede Municipal de Curitiba, a presente pesquisa, quer aliar-se ao alerta presente em inúmeros estudos, entre estes os encontrados nos referenciais teóricos que iluminaram a interpretação e análise dos dados e reforçar a necessidade da definição de políticas públicas na consolidação da formação continuada dos professores.

É imprescindível que se tenha uma política comprometida com a valorização do magistério e que promova a formação continuada de professores voltada ao desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

Não é demais indicar que os problemas da prática do professor precisam ser considerados como ponto de partida no desenvolvimento das ações de formação continuada em serviço.

Para que os programas de formação continuada possam ter sucesso, quer na escola preferencialmente, ou fora dela é necessário que se garantam algumas condições. Uma primeira condição seria valorizar os professores, respeitá-los e ouvi-los em suas necessidades e experiências.

Outro ponto importante seria a equipe pedagógica considerar a formação continuada como condição e possibilidade de desenvolvimento pessoal e profissional do professor, e não apenas como forma de trazer inovações para a sala de aula. É necessário, portanto, defender e organizar no espaço escolar oportunidades para os professores poderem se encontrar com seus pares para analisar e refletir sobre sua prática e trocar experiências.

Requer-se ainda que o planejamento da formação continuada em serviço seja repensado no sentido de garantir melhores condições para o desenvolvimento do docente, que os professores possam ter então acesso a produções teóricas reconhecidas e atuais, condições de trabalho e bolsa de ajuda de custo, mas não como é operacionalizada no Projeto Escola & Universidade em que se investe anualmente cerca de 3.000.000 em um programa que pouco tem contribuído para a transformação da prática do professor e seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Os dados da pesquisa mostram que as contribuições do Projeto Escola & Universidade não tem ido além de trazer atividades inovadoras para a sala de aula. Um programa é esvaziado de sentido, quando:

- não tem promovido o desenvolvimento pessoal e profissional do professor;
- o trabalho cooperativo e interdependente entre professores e pedagogos não acontece no desenvolver do projeto;
- a parceria com as IES não tem contribuído com o ‘aprimoramento’ teórico e metodológico do professor uma vez que a prática pela prática se esgota se não há possibilidade de se construir conhecimentos sobre essa prática;
- a investigação ação é substituída por práticas que dizem respeito a colocar em curso projetos de ensino.

A pesquisa aponta que os programas de formação continuada, e especificamente o Projeto escola & Universidade, continuam reproduzindo o modelo tradicional baseado na transmissão de informação que tem cunho fundamentalmente teórico em que a ênfase é posta na formação do técnico que deverá ser capaz de agir conforme prescrição feita por quem não está na escola. Nesta perspectiva o Projeto escola & Universidade não supera o modelo de formação continuada com base na racionalidade técnica.

Destaca-se, ainda nestas considerações finais o processo de pesquisa vivenciado, meu envolvimento e as dificuldades que se apresentaram neste processo.

Só foi possível iniciar as entrevistas no final de julho, quando a Secretaria respondeu afirmativamente à solicitação para pesquisa feita por mim em abril de 2007. Por conta do recesso de julho retomei as entrevistas em agosto e estas se estenderam até final de setembro por causa da dificuldade de agendar horários com professores e pedagogos das escolas selecionadas.

Outra dificuldade vivenciada durante as entrevistas foi a falta de espaço físico nas escolas para poder fazer as entrevistas. Uma delas aconteceu no depósito de materiais da escola, outra na sala dos professores em meio a muito barulho, o que dificultou fazer algumas transcrições por causa dos ruídos na gravação.

A análise dos dados coletados em cada momento, envolvendo 41 pesquisados, gerou uma quantidade enorme de depoimentos dificultando a organização dos dados.

Mesmo assim o universo de dados que colhi, possibilitou questionar a minha própria prática em relação à pesquisa e à minha atuação profissional, ainda, possibilitou pensar em outros temas que poderiam ser tratados mais adiante.

Além disso, vale dizer que no decorrer do processo fui superando dúvidas e inseguranças quanto a torna-se um pesquisador em educação, desde os procedimentos de pesquisa, organização dos dados e análise.

Concluir este trabalho é a concretização de metas e propósitos definidos por mim, ao longo do meu desenvolvimento profissional, que era fazer o mestrado na minha área de atuação. Concluir este trabalho é também abrir a possibilidade de pesquisar mais, de continuar aprendendo, de superar dificuldades e continuar buscando soluções como professora que sou.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed 2001.

_____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2007.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2004.

ANDRÉ, Marli E.D.A. Pesquisa formação e prática docente. In: ANDRE MARLI ELISA D.A. (ORG). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. São Paulo: Papirus 2006.

_____. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995

APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos**: economia política e relação de classe e gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BARBIERI, Marisa Ramos; CARVALHO, Célia Pezzolo de; UHLE, Aguda Bernadete. Formação continuada dos profissionais de ensino: algumas considerações. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP: Cedes, n. 36, p. 29-35, 1995.

BEHRENS, Marilda A. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.

BEILLEROT, Jacques. A Pesquisa: esboço de uma análise. In: ANDRE MARLI ELISA D.A. (ORG). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. São Paulo: Papirus 2006.

BOGDAN, R., BIKLEIN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução às teorias e aos métodos. Porto: Porto, 1194.

BORGES, A.Sergio. Análise da formação continuada dos professores da rede pública de São Paulo. In: MARIN, A.J. **Educação continuada**: reflexões alternativas. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRZEZINSKI Iria. **Pedagogia e formação de professores**. Campinas: Papirus, 1996.

CAIO, Prado Jr. **Economia do Brasil**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

CANDAU, Vera Maria F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V. M. F. et al. **Magistério, construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1999.

DAMAILY, L.C. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

ESCOLA E UNIVERSIDADE. **Manual de orientação**. Secretaria Municipal de Educação. Curitiba, 2006.

FUSARI, José Cerchi; RIOS, Terezinha Azeredo. Formação continuada dos profissionais do ensino. **Caderno Cedes**, Campinas, SP: Cedes, n. 36, p. 37-45, 1995.

_____. **Formação contínua de educadores**: um estudo de representação de coordenadores pedagógicos da SMESP. 1997. Tese (Doutorado e Educação) – Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 1997

GÖOTEMS, Kelli F. **Formação continuada dos professores das séries iniciais do ensino fundamental na rede Municipal de Ensino de Curitiba**. 2003. 143 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2003.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrance. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 68, 1999.

_____. Pedagogia tecnicista. In MELLO, G.N. (org) **Escola nova, tecnicismo e educação compensatória**. São Paulo: Loyola, 1982

_____. A formação dos professores no contexto das mudanças do mundo do trabalho. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 19 n. 63, ago 1998.

LIBÃNEO, José C. OLIVEIRA, João F. Toschi, M.S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1986.

LISITA, V, ROSA, D, LIPOVETSKY, N. Formação de professores e pesquisa: uma relação possível. In: ANDRÉ, M. (org). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 5. ed. Campinas, SP: Papiros, 2006

LÜDKE, Menga; ANDRÉ Marli. E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 9. ed. São Paulo: EPU, 2001.

MARCELO, C. G. **Formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Caderno CEDES**, Campinas, n. 36, p. 13-20, 1995.

MARTINS, Pura L. Oliver. **A didática e as contradições da prática**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

MOLINA, Rinaldo. **A Pesquisa-ação/investigação ação no Brasil: mapeamento da produção (1966-2002) e os indicadores internos da pesquisa-ação colaborativa**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, a. (Org.). **Os professores e sua formação**. Portugal: Dom Quixote, 1995.

_____. **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1995.

PEREIRA, E.M.A. Professor como pesquisados: o enfoque da pesquisa - ação na prática docente. In: GERALDI, C.M.G. (org). **Cartografias do trabalho docente professor (a) – pesquisador (a)**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

PORTO, Y. S. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: Marin, A. J. (Org.). **Educação continuada: reflexões alternativas**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

ROMANOWSKI, J.P. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: IBPEX, 2006.

_____. J.P.; Martins, P.L.O.; Wachowicz, L.A. As preocupações dos professores do ensino fundamental sobre o seu trabalho. In: **Conhecimento local, conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat, 2004.

ROSEMBERG, D. S. **O processo de formação continuada de professores: do instituído ao instituinte**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2002.

SANTOS, Tânia B. **Educação permanente e recursos humanos: fatores de qualidade de ensino numa proposta de escola aberta em Curitiba**. 1987. 201 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1987.

SAUL, Ana Maria. **Formação permanente de educadores na cidade de São Paulo**. São Paulo: Cortez, 1993.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Autores Associados, 2001.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, I.P.A. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social. In: VEIGA, I.P.A. **Formação de professores políticas e debates**. 3. ed. Campinas, SP: Papiros, 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

Este questionário tem como objetivo subsidiar o desenvolvimento da pesquisa que pretende analisar o projeto Escola e Universidade desenvolvido em parceria pela SME e uma IES. Para que seja possível a execução desta pesquisa, necessito que a prezada colega responda as questões apresentadas neste instrumento. Asseguro que será mantido em sigilo tanto o nome dos profissionais que responderão a este questionário, quanto o da unidade escolar na qual trabalham. Agradeço a colaboração e me coloco a disposição para quaisquer esclarecimentos.

Kátia Valéria Mosconi Mendes
 Telefone: 3585-4932

Questionário aplicado aos professores da rede municipal de ensino

Escola municipal:
 Grau de instrução:

- () superior completo
 () superior incompleto
 () normal superior

Outros:.....

Série em que atua:

Turno:

Tempo de serviço: na escola ___ anos
 na rede ___ anos

1. De quantos projetos escola e universidade você participou nos últimos três anos?
2. O que você entende por formação continuada?
3. Você acredita que a formação continuada promove a melhoria dos aspectos que você enumerou na questão anterior? () sim () não
4. Por quê?
5. Qual contribuição o projeto escola e universidade tem trazido à sua prática?
6. O aprendizado contínuo do professor ao longo do desenvolvimento de sua profissão é importante? Por quê?
7. O que você sugeriria para melhor adequação do projeto para atender suas necessidades profissionais?

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA PEDAGOGOS

Este questionário tem como objetivo subsidiar o desenvolvimento da pesquisa que pretende analisar o projeto Escola & Universidade desenvolvida em parceria pela SME e uma IES. Para que seja possível a execução desta pesquisa, necessito que a prezada colega responda as questões apresentadas neste instrumento. Asseguro que será mantido em sigilo tanto o nome dos profissionais que responderão a este questionário, quanto o nome da unidade escolar na qual trabalham. Agradeço a colaboração e me coloco a disposição para quaisquer esclarecimentos.

Kátia Valéria Mosconi Mendes
Telefone: 35854032

Questionário aplicado ao pedagogo da unidade escolar

Número de alunos da escola:

Número de professores:

1. Qual a proposta de formação continuada ofertada pela RME no projeto escola e universidade?
2. O que você entende por formação continuada?
3. Qual o tempo disponibilizado aos professores pela escola, para participarem do projeto de formação continuada Escola & Universidade?

4. Você consegue perceber mudanças na postura e prática dos professores participantes do projeto? Quais?
5. O aprendizado contínuo do professor ao longo do desenvolvimento de sua profissão é importante? Por quê?
6. O que você sugeriria para melhor adequação do projeto para atender as necessidades dos professores?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES DA RME

O que você entende por formação continuada para os profissionais da educação?

A RME ou SME promove espaços de formação continuada? Quais são estes espaços?

O que a formação continuada tem proporcionada para você?

Por que SME realiza programas de formação continuada?

Com base em sua participação em grupos de estudo, palestras, reuniões, seminários, oficinas e no projeto escola e universidade você diria que estes momentos contribuem para a transformação da sua prática?

Fale tudo que você considera importante no projeto escola e universidade?

Quais motivos dificultam a participação dos professores da rede nos programas de “capacitação” oferecidos pela SME?

Quais mudanças mais significativas ocorreram em sua prática por participar do projeto escola e universidade?

Quais os estímulos, os resultados e as dificuldades que o professor encontra no desenvolvimento do projeto?

Como foi feita a proposição do tema do projeto (de onde o professor partiu?).

Qual o tempo disponibilizado para o desenvolvimento do projeto

Você recebeu apoio da equipe pedagógica de sua escola para o desenvolvimento do projeto?

Qual o envolvimento da equipe do projeto?

No desenvolvimento do seu projeto, a escola como um todo, foi envolvida ou participou do resultado?

Qual a infra-estrutura física da escola em relação aos espaços de formação continuada? (auditório, acervos, biblioteca com acervo para professores, recursos de informática)

Além do orientador você contou com o auxílio de mais alguém? (por exemplo, colegas mais experientes, equipe pedagógica?)

Qual a razão da sua participação no projeto?

Como é feito o registro do projeto em processo no que diz respeito à caminhada dos alunos, reavaliação, retroalimentação?

Quais registros você entrega para a coordenação? E para a SME?

Existe acompanhamento no desenvolvimento do projeto, quem acompanha?

O projeto Escola & Universidade auxilia na resolução dos problemas práticos?

E a formação continuada tem dado conta de apontar soluções para os enfrentamentos do cotidiano?

Sobre as leituras que o professor faz?

Qual seria o melhor lugar para a formação continuada acontecer?

Sugestões para a melhoria do projeto Escola & Universidade

Sugestões para a melhoria do projeto.

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PEDAGOGOS DA RME

O que você entende por formação continuada para os profissionais da educação?

A RME ou SME promove espaços de formação continuada? Quais são estes espaços?

O que a formação continuada tem proporcionada para você? E para os professores que você acompanha? É possível perceber a transformação da prática destes?

Por que SME realiza programas de formação continuada?

Com base em sua participação em grupos de estudo, palestras, reuniões, seminários, oficinas e no projeto escola e universidade você diria que estes momentos contribuem para a transformação da sua prática?

Fale tudo que você considera importante no projeto escola e universidade?

Quais motivos dificultam a participação dos professores da rede nos programas de “capacitação” oferecidos pela SME?

Quais mudanças mais significativas foram possíveis perceber na prática dos professores que participaram do projeto escola e universidade?

Quais os estímulos, os resultados e as dificuldades que o professor encontra no desenvolvimento do projeto?

Os professores partem das dificuldades da prática para propor os temas dos projetos?

Qual o tempo disponibilizado para o desenvolvimento do projeto?

Qual a contribuição da equipe pedagógica pode dar ao professor no desenvolvimento do projeto?

Como você tem percebido o envolvimento do grupo no desenvolvimento do projeto que propôs? Todos participam?

Qual a infra-estrutura física da escola em relação aos espaços de formação continuada? (auditório, acervos, biblioteca com acervo para professores, recursos de informática)

Além do orientador os contou com o auxílio de mais alguém? (por exemplo, colegas mais experientes, equipe pedagógica?)

Como é feito o registro do projeto em processo no que diz respeito a caminhada dos alunos, reavaliação, retroalimentação?

Existe acompanhamento no desenvolvimento do projeto, quem acompanha?

Os resultados dos projetos são discutidos no grande grupo?

E a formação continuada, da forma como tem sido oferecida aos professores tem dado conta de apontar soluções para os enfrentamentos do cotidiano?

Você tem tido oportunidade de ler? Quais leituras você faz?

Qual seria a melhor forma ou a mais adequada de desenvolver um programa de formação continuada?(dentro ou fora da escola?)

Sugestões para a melhoria do projeto escola e universidade.

APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OREINTADOR DA IES

Dados sobre entrevistado: formação; área de atuação; tempo de trabalho; carga horária; quantidade de projetos orientados;

Como você vê o projeto escola e universidade? Acredita nele? Que contribuições oportuniza?

Quais os critérios são utilizados por você para a seleção do projeto que vai orientar?

O projeto orientado por você indica ter partido dos problemas da prática dos professores que orientou?

Tendo como base sua experiência vivida nas orientações do projeto você diria que esta modalidade de formação continuada auxilia ao professor desenvolver-se como profissional reflexivo e pesquisador de sua própria prática?

Que condições são necessárias (ou que você apontaria) para que o profissional de educação possa ser um pesquisador da própria prática?

Os momentos de orientação ao projeto foram suficientes?

É possível articular pesquisa e prática no trabalho e na formação de professores? Qual o papel da pesquisa na formação?

É viável a integração da pesquisa no cotidiano do professor da educação básica (lugar do projeto escola e universidade)

Quais contribuições à prática do pesquisador trazem a participação na orientação do projeto escola e universidade?

A pesquisa do professor alterou a pesquisa na universidade? Ou a prática do próprio professor orientador?

Os professores demonstraram ter recursos para desenvolver o projeto segundo suas orientações? (livros, materiais, tempo, espaço...)?

Como foi a participação dos professores quanto à disponibilidade de tempo, empenho? Todos compareciam aos encontros para orientação?

O que é realmente importante nos espaços de formação continuada?

Quais contribuições o professor julga ter dado à prática dos professores que orientou?

Sugestões para a melhoria do projeto.

ANEXOS

ANEXO A – VALE SABER

ANEXO B – MANUAL PROJETO ESCOLA & UNIVERSIDADE

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)