

CLAUDIA MARA DE ALMEIDA
KÁTIA CRISTINA DAMBISKI SOARES

Avaliação da contribuição do “Programa de Educação a Distância” à prática didática dos professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba: o olhar de professores participantes.

CURITIBA
OUTUBRO/2000

CLAUDIA MARA DE ALMEIDA
KÁTIA CRISTINA DAMBISKI SOARES

Avaliação da contribuição do “Programa de Educação a Distância” à prática didática dos professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba: o olhar de professores participantes.

Monografia apresentada ao Sctor de Educação da UFPR, referente ao curso de especialização em Organização do Trabalho Pedagógico sob orientação da Professora Doutora Jussara Maria Tavares Puglielli Santos.

CURITIBA
OUTUBRO/2000

... não há nada mais mobilizador do que o pensamento. Longe de representar uma sombria demissão, ele é o ato em sua própria quintessência. Não existe atividade mais subversiva do que ele. Mais temida. Mais difamada também; e não é por acaso, não é inocente: o pensamento é político. E não só o pensamento político. Nem de longe! Só o *fato* de pensar já é político. Daí a luta insidiosa, cada vez mais eficaz, hoje mais do que nunca, contra o pensamento. Contra a *capacidade de pensar*. A qual, entretanto, representa e representará, cada vez mais, nosso único recurso.

Viviane Forrester

AGRADECIMENTOS

Este trabalho só pôde ser realizado porque teve o apoio e incentivo de várias pessoas que nos são muito especiais, e também sabemos, que é fruto não só do nosso esforço e dedicação, mas do trabalho de todos que de alguma forma colaboraram para que ele fosse possível.

A essas pessoas, que são inúmeras, gostaríamos de estar agradecendo, em uma atitude de reconhecimento, de que sem elas, não teríamos conseguido chegar a esse trabalho final.

Queremos agradecer em primeiro lugar à Universidade Federal do Paraná, a todos os seus funcionários que de alguma forma nos auxiliaram, aos proponentes, à Coordenação e a todos os professores do curso de Especialização em Organização do Trabalho Pedagógico. Em especial, aos professores do DEPLAE que, aceitando avaliar os roteiros das entrevistas, colaboraram para a validação dos instrumentos da investigação: Maria Odete Bettega, Andréia Gouveia, Odilon Carlos Nunes e Maria Tereza Carneiro Soares. Também agradecemos, antecipadamente, aos professores que, ao serem convidados, se dispuseram a ler o texto da monografia e emitir um parecer acerca de sua proposta e conteúdo.

Agradecemos principalmente, à professora Jussara Maria Tavares Puglielli Santos, orientadora desse trabalho, que acompanhou cada passo do processo de elaboração dessa monografia, e que nos é, um grande exemplo de seriedade e ética profissional.

Queremos agradecer, também, à Secretaria Municipal de Educação de Curitiba que através dos Departamentos de Educação e Tecnologias e Difusão Educacional, permitiu acesso aos documentos e entrevistas com os responsáveis por esses

departamentos, e em especial à responsável pelo programa de Educação à Distância, que nos recebeu com muita atenção todas as vezes que se fez necessário. Agradecemos também às escolas, aos professores e pedagogos da RME de Curitiba, que aceitaram participar das entrevistas.

E, finalmente agradecemos aos nossos pais, amigos e familiares, que compreenderam nossas ausências e assistiram nossos filhos durante todo esse processo. Aos nossos maridos, pelo apoio, pelos incentivos e colaboração, pois acompanharam de perto nossos momentos de desânimo e de alegria.

SUMÁRIO

LISTAS DE ANEXOS, SIGLAS E ABREVIATURAS	VI
RESUMO	VII
INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO 1 – O olhar dos professores sobre a contribuição do curso de Educação a Distância para a prática didática.	19
1.1. A formação continuada dos professores na literatura atual e na Rede Municipal de Ensino de Curitiba.	19
1.2. A formação inicial e a experiência profissional dos professores.	32
1.3. A concepção de educação presente nos discursos dos professores.	43
1.4. A organização do trabalho pedagógico das escolas.	63
1.5. A avaliação dos professores sobre o curso de Educação a Distância.	83
CAPÍTULO 2 – Outros olhares sobre a contribuição do curso de Educação a Distância para a prática didática dos professores.	107
2.1. O olhar dos pedagogos	107
2.2. O olhar da Secretaria Municipal de Educação	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	137
ANEXOS	143

LISTA DE ANEXOS

1. Anexo 1 – Roteiro das Entrevistas.
2. Anexo 2 – Tabelas.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

1. RME – Rede Municipal de Ensino.
2. SME – Secretaria Municipal de Educação.
3. EAD – Educação a Distância.
4. DTDE – Departamento de Tecnologia e Difusão Educacional.
5. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.
6. LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
7. PPP – Projeto Político Pedagógico.
8. PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais.
9. MEC – Ministério da Educação e Cultura.

RESUMO

Este trabalho tem como título à “Avaliação da contribuição do ‘Programa de Educação a Distância’ à prática didática dos professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba: o olhar de professores participantes”.

Após o resgate bibliográfico de como, historicamente, a RME de Curitiba tem desenvolvido a formação continuada de seus professores e o levantamento do conjunto dos programas desenvolvidos atualmente, definiu-se que a pesquisa tomaria como objeto de investigação o Curso de Educação a Distância, considerando-se que nos últimos cinco anos foram realizados aproximadamente 11.0000 cursos, dado que consideramos expressivo ao se tratar da qualificação docente já que, em relação ao total de professores da Rede pode estar significando uma média de dois cursos realizados por professor .

A pesquisa se realizou por meio de entrevistas semi-estruturadas, sendo a amostra composta por professores participantes dos cursos de Educação a Distância, pedagogos e responsáveis pela organização deste curso na Secretaria Municipal de Educação.

Como objetivos da pesquisa foram definidos: a) Analisar a avaliação que os professores participantes do programa de formação continuada, “Educação a Distância” da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, fazem da validade dos conteúdos, dos módulos que o compõem, para a sua prática didática. b) Proceder ao levantamento de indicadores tendo em vista a necessidade de uma avaliação mais ampla do próprio programa por parte dos órgãos proponentes.

Portanto, se procurou investigar qual é a avaliação dos professores participantes sobre esta forma de capacitação. Ou seja, em que medida, do ponto de vista dos

professores e pedagogos da Rede, o conteúdo dos diferentes módulos do programa de formação continuada, “Educação a Distância”, contribui para a melhoria da ação pedagógica.

INTRODUÇÃO

A questão da formação dos professores para atuar no Ensino Fundamental, mais especificamente na escola pública, que é na realidade brasileira, a que se destina ao atendimento da maioria da população, tem levado a inúmeros estudos e discussões, principalmente entre os educadores comprometidos em contribuir para a expressão elaborada dos projetos da classe trabalhadora, visando um ensino que objetive a elevação cultural das massas.

A formação dos professores pode ser discutida tanto com relação aos cursos de formação inicial (Magistério/ Normal), quanto à formação continuada (formação em serviço, cursos de treinamento, capacitação ou aperfeiçoamento).

Gostaríamos de enfatizar a importância de uma formação inicial de qualidade, capaz de instrumentalizar o professor com uma sólida base teórica que lhe dê o suporte necessário para a atuação profissional. No entanto, apesar da necessidade de uma excelente formação inicial, a prática nos mostra que existe uma série de problemas que a perpassam, entre os quais se destacam: a precária formação dos docentes (problemas relativos à formação de docentes nos cursos de licenciatura), políticas governamentais que propõem um aligeiramento dos currículos voltados ao magistério; falta de condições físicas e materiais das escolas, entre outros.

A justificativa da formação continuada, muitas vezes vem atrelada à suposta necessidade de suprir as lacunas dos cursos de formação inicial, mas, para além desta razão, se constitui em uma bandeira de luta histórica dos educadores comprometidos com a melhoria da qualidade da escola pública, no sentido de a formação continuada poder cumprir o papel de realimentar a prática pedagógica, permitindo que os

professores estejam constantemente se atualizando, refletindo sobre a sua prática, avaliando-a e aperfeiçoando-a.

Com relação a formação do educador, Gaudêncio FRIGOTTO (1996, p.78) também afirma que o professor deve ser capaz de compreender as relações sociais, de poder e dominação, nas quais está inserido, para poder vislumbrar a possibilidade da construção de um projeto alternativo, e para tanto, é necessário que tenha uma sólida base teórica e epistemológica.

Considerando que o conhecimento não é fragmentado, estático, mas um processo em construção, pois a ciência não se desenvolve de maneira neutra, é preciso que o professor tenha melhores condições para fazer opções epistemológicas sintonizadas com os fins educativos que lhe movem a atuação pedagógica (RIBAS; LUPORINI e MARTINS, 1999)

Assim, a formação do professor exige para além da formação inicial, a formação continuada, pois esta, permitirá a permanente atualização dos conhecimentos científicos, a reflexão sobre a prática cotidiana, potencializando-a para que não se reduza à “repetição mecânica, [ao] ativismo pedagógico ou [ao] voluntarismo político.” (FRIGOTTO, 1996, p. 99).

E é esta dimensão formadora da prática docente que acreditamos deva ser resgatada pela formação continuada, pois é na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica que este trabalho procurou retomar a questão da qualificação dos professores, discutindo, sem a pretensão de esgotar o tema, porque e para que, se faz necessária a formação continuada dos professores e como ela vem ocorrendo atualmente na Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

Neste sentido, esta pesquisa se voltou para a discussão de como um dos programas de formação continuada de professores, ofertado atualmente pela RME de Curitiba, estaria contribuindo para o aprimoramento profissional dos professores.

Sabendo-se que a maneira como se constitui hoje a política de formação continuada da RME de Curitiba não pode ser compreendida sem considerarmos o histórico da própria Rede com relação à formação continuada de seus professores, buscamos resgatar este histórico através da leitura de duas dissertações de mestrado relativas ao tema: “As Propostas de treinamento e aperfeiçoamento de professores na Rede Municipal de Ensino de Curitiba – uma análise crítica e uma solução: o assessoramento”, Elisa Maria Dalla Bona e “As políticas educacionais para o município de Curitiba no período de 1982-1993 e a qualidade da escola pública: limites, possibilidades e perspectivas”, Regina Cely de Campos.

Com relação à formação continuada de professores, a Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME) historicamente tem desenvolvido projetos visando à capacitação de seu quadro docente. A preocupação com a qualificação docente está presente na RME de Curitiba desde a década de 60, quando as primeiras escolas municipais foram fundadas. O histórico da capacitação de professores no município, a partir dos trabalhos de dissertação de Campos (1993) e Dalla-Bona (1990), nos torna capazes de observar que em cada época ela apresentou configurações diferentes, sempre atendendo as concepções educacionais vigentes e a legislação que lhe dava suporte.

Assim, as políticas de formação continuada de professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba passaram da preocupação com o aperfeiçoamento e atualização num enfoque psicopedagógico, nos anos 60, pela ênfase na “forma” de ensinar, numa proposta de treinamento, na década de 70, pelos assessoramentos dos professores, não mais numa visão de treinamento, mas sim, de aperfeiçoamento, nos anos 80. E na

década de 90, marcada pela promulgação da LDB 9394/96, que trouxe a possibilidade de novas configurações para a educação em todos os níveis, houve a ampliação dos programas de capacitação, que passam a se apresentar de formas diferenciadas, a fim de atender estas novas configurações que determinam de modo geral a política educacional da Rede.

Com o intuito de delimitar o campo de investigação da pesquisa dentro do universo da política de formação continuada dos professores da RME de Curitiba, um primeiro procedimento foi fazer um levantamento junto a Secretaria Municipal de Educação quanto aos cursos atualmente desenvolvidos. Contatamos as pessoas responsáveis pelos programas de formação continuada dentro dos Departamentos de Educação e de Tecnologias e Difusão Educacional. Neste momento foi possível elencarmos algumas informações sobre os cursos desenvolvidos pela RME de Curitiba, que foram também complementadas através de pesquisa ao site da Prefeitura Municipal de Curitiba na internet. Os dados levantados foram organizados procurando responder as seguintes questões: modalidade (presencial ou a distância); abrangência; justificativa; objetivos; características (como acontece); recursos/financiamento; data de início do programa.

Desta forma, se constatou que a política de formação continuada de professores da RME de Curitiba apresente hoje, diversos programas nas modalidades presencial e a distância. Entre os cursos a distância, o Departamento de Tecnologias e Difusão Educacional da SME oferece o Curso de Educação a Distância, através de módulos escritos, que foi definido como recorte desta pesquisa.

O Programa de Educação a Distância desenvolvido na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, visa capacitar os professores por meio de módulos escritos, para cada uma das áreas do conhecimento, constituindo-se numa forma de capacitação que

tem atingido um número considerável de professores da Rede (em torno de 10.000 cursos já realizados). Esse dado nos pareceu substancial dada a relação que se pode estabelecer com a qualificação da prática docente.

Outro fator que nos pareceu relevante foi o investimento considerável que a RME de Curitiba tem feito na Educação continuada a distância como forma de capacitação dos professores, pois além de equipe de pessoal destinada para a organização do programa, há de se considerar os recursos envolvidos na elaboração e na distribuição de material pedagógico específico.

Cabe destacar que, em entrevistas realizadas com a equipe responsável pelo programa, percebeu-se a ausência de uma avaliação sistemática por parte da SME que avaliassem como os professores estariam se apropriando do conteúdo do material, por eles recebido através dos cursos, e em que medida tal material se constitui em auxílio à prática pedagógica. A Secretaria avalia, por enquanto, a efetividade do programa por meio da procura dos cursos pelos professores, e/ou pelo índice de retenção/aprovação dos alunos.

Considerando que o “Programa de Educação a Distância” constitui parte das políticas de formação continuada de Professores da RME de Curitiba e que tal modalidade de curso tem atingido um expressivo número de professores, desde sua implantação em 1995, ele foi tomado como objeto da investigação realizada.

Procurou-se investigar qual é a avaliação dos professores participantes sobre essa forma de capacitação. Ou seja, em que medida, do ponto de vista dos professores e pedagogos da Rede, o conteúdo dos diferentes módulos do programa de formação continuada, “Educação a Distância”, contribui para a melhoria da ação pedagógica.

A investigação deste problema teve como objetivos: “analisar a avaliação que os professores participantes do programa de formação continuada, ‘Educação a Distância’

da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, fazem da validade dos conteúdos, dos módulos que o compõem, para a sua prática didática” e “proceder ao levantamento de indicadores tendo em vista o aprofundamento da avaliação do próprio programa por parte dos órgãos proponentes”.

Tais objetivos têm por propósito contribuir para a discussão da importância da definição de uma política de formação continuada dos professores, mesmo que no contexto específico da RME de Curitiba, bem como apontar como esses professores avaliam a contribuição destes cursos para a sua prática cotidiana.

Com relação ao Curso de Educação a Distância, o trabalho desenvolvido procurou apontar indicadores que auxiliassem à equipe responsável pelo programa a aprofundar a avaliação sobre o mesmo, abrindo possibilidades para a discussão de outros aspectos na questão da formação continuada na modalidade a distância.

Na medida em que o problema desta pesquisa se colocou na perspectiva de analisar como os professores da 1ª fase do Ensino Fundamental, da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, avaliam os diferentes módulos do Programa de “Educação a Distância”, no sentido da contribuição destes programas na construção da sua ação pedagógica, a primeira preocupação para o encaminhamento da pesquisa foi saber quais seriam os professores ouvidos.

Portanto, a amostra dos professores entrevistados foi definida considerando que: a RME de Curitiba, desenvolve o Programa de Educação a Distância como um dos projetos da política de formação continuada de professores, desde 1995; este programa foi desenvolvido inicialmente como um projeto piloto com pedagogos das escolas municipais; foi implantado de forma gradativa em relação as áreas do conhecimento, sendo oferecido na seguinte ordem: Alfabetização; Matemática; Ensino da Arte; Geografia; Ciências; História.

A partir desses dados foram definidos alguns critérios que determinariam a amostra dos profissionais que fariam parte desta pesquisa. O primeiro critério a se considerar se associa ao fato de o conteúdo proposto pelos cadernos, que compõem cada um dos módulos do programa, estar de acordo com a Proposta do Currículo Básico, que, até então, define a organização curricular das escolas do município. Portanto, para a definição da amostra optou-se pela seleção dos professores mais novos na Rede (considerando como mais novos aqueles admitidos a partir de 1994, data do último concurso que coincide com o início do programa) acreditando que seriam estes professores que, por não ter participado do processo de formulação do currículo Básico da Rede, estariam mais ansiosos por algum direcionamento ou esclarecimento que orientasse sua prática de acordo com a proposta vigente.

O segundo critério considerado decorre do fato de que o crescimento populacional da cidade, especialmente na região Sul, obrigou a expansão das escolas da Rede nesta direção. Como o critério de lotação de vagas nas escolas passa pelo tempo de serviço na Rede, sabe-se que a maior concentração de professores novos está nesta região, que também tem a maior concentração de escolas novas, consideradas as mais distantes, portanto, lotadas por aqueles profissionais que ainda não têm muita opção de escolha das escolas que pretendem trabalhar (os recém-admitidos).

O terceiro critério considerado na definição da amostra foi a realização dos cursos de Alfabetização e Matemática, uma vez que foram as áreas prioritizadas pelo Programa, tendo sido as primeiras a serem atendidas segundo a ordem de implantação dos cursos.

Outro procedimento utilizado na definição da amostra está vinculado à avaliação escrita (comentários e sugestões), sobre os módulos dos cursos, realizada, voluntariamente, pelos professores participantes e enviada para a Secretaria de

Educação. Tais avaliações contêm indicações acerca da validade didática para o professor, do conteúdo dos módulos.

Portanto, a seleção da amostra partiu dos dados sistematizados, que a Secretaria Municipal de Educação dispõe (nomes dos professores, matrículas, cursos realizados, período de realização). Cabe ressaltar que estes dados se encontravam organizados por escola, porém não agrupados por núcleo. A partir de então o primeiro passo foi agrupar os dados, mais especificamente dos Núcleos Pinheirinho, Bairro Novo e Boqueirão.

Este levantamento foi feito no sentido de verificar quais eram os professores mais novos na Rede e que fizeram os cursos de alfabetização e matemática, para posteriormente buscarmos os comentários e sugestões, sobre o curso, realizados por estes professores, com o intuito de selecionar aquelas avaliações que apontassem para a contribuição do material, dos módulos escritos do EAD, para a ação pedagógica. No entanto, logo no início deste trabalho se percebeu que este seria um caminho muito longo tendo em vista o tempo previsto para a pesquisa.

Considerando que o caminho da seleção da amostra deveria levar aos comentários e sugestões levantados pelos professores, e que nem todos os professores os apresentaram, devido a não obrigatoriedade, alteramos o caminho inicialmente proposto para ao invés de partir da relação dos professores participantes do curso de EAD, partir dos comentários e sugestões.

Então, buscou-se junto à equipe do EAD os comentários e sugestões enviados pelos professores que realizaram os cursos de Alfabetização e Matemática privilegiando-se aqueles que foram entregues durante os anos de 1998 e 1999, por serem os mais recentes e por supor que estes professores ainda estivessem lotados nas mesmas escolas. Durante o contato com a SME para a solicitação deste material a equipe relatou que nem todos os comentários puderam ser arquivados por falta de

espaço, o que significa que poderia haver outras considerações significativas às quais não foi possível ter acesso.

De posse deste material, o passo seguinte foi selecionar para leitura, dentre estas considerações, aquelas realizadas por professores das escolas dos Núcleos da região sul da cidade. A partir desta leitura foram separadas as que traziam alguma indicação com relação à contribuição dos cursos para a prática didática.

Em seguida, essas considerações foram agrupadas por escola, a fim de constatar quantos professores haviam sido selecionados em cada uma e dentre estes quais seriam os mais novos na Rede (esta verificação foi realizada pelo número de matrícula que consta na listagem dos professores que realizaram os cursos, cedida pela equipe do EAD da SME). Nessa verificação foi possível agrupar considerações de professores de vinte escolas (sete escolas do Núcleo Pinheirinho, seis do Núcleo Boqueirão e sete do Núcleo Bairro Novo). Porém, na confirmação das matrículas dos professores, se constatou o máximo de dois professores novos, por escola, que tiveram suas considerações selecionadas.

Portanto, para a definição da amostra se optou por selecionar uma escola de cada núcleo da região sul (Pinheirinho, Bairro Novo e Boqueirão), sendo definidas as escolas que tinham dois professores novos que apresentaram alguma consideração significativa a respeito do Curso.

Com o objetivo de ampliar a amostra e considerando que das avaliações que tivemos acesso, não havia outras que trouxessem indicações quanto à utilização didática do material do EAD, foi definido buscar, nestas escolas, mais dois professores que também fossem novos na Rede, tivessem realizado os cursos de Alfabetização ou Matemática, cujas avaliações não foi possível localizar.

Como instrumento para a coleta de dados a pesquisa utilizou a entrevista semi-estruturada que foi realizada com os professores, com os pedagogos das escolas dos professores entrevistados (diretamente relacionados a organização da prática pedagógica dos professores), com integrantes da equipe responsável pelo programa de Educação a Distância na Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (propositores do Programa) e, com um responsável pelo Departamento de Ensino da S.M.E.

A entrevista com os professores pretendia obter os seguintes dados:

- quem são estes professores : em que instituição se deu a sua formação; há quanto tempo se formou; que outras oportunidades formativas ele teve; tempo de exercício na RME; série em que atua; localização da escola; que concepção de educação que orienta a prática docente; qual a direção do Projeto Político Pedagógico da escola; que acesso o professor teve ao Currículo Básico; que razões o levaram a decidir por esta forma de capacitação; como ele caracteriza a prática pedagógica da sua escola; quais as sugestões e limites que ele aponta com relação aos materiais; como vê as avaliações que fazem a relação entre os módulos; qual a expectativa em relação aos cursos; como têm utilizado os conhecimentos do curso em sua prática.

Com os pedagogos a entrevista objetivava constatar:

- quem são os pedagogos (dados sobre a sua formação); quais tem sido as prioridades do trabalho pedagógico da escola; se os cursos são objetos da discussão da prática pedagógica; que avaliação faz dos cursos; que limites aponta.

Já com os responsáveis pelo Programa na SME de Curitiba a entrevista semi-estruturada pretendia:

- levantar os objetivos da Secretaria de Educação em relação ao curso; que avaliação a equipe faz dos resultados obtidos até então (desafios, limites, direção); como se dá o financiamento do curso; que modificações ocorreram desde a sua implantação;

como a equipe vê as avaliações entre os módulos; qual a relação existente entre o Departamento de Tecnologias e Difusão Educacional (responsável pelo programa) e o Departamento de Educação.

Com a Equipe do Departamento de Ensino o objetivo era perceber qual sua relação com o Departamento de Tecnologia e Difusão Educacional, como vê o Curso de EAD; se interfere de alguma forma no desenvolvimento do mesmo, como se coloca frente a formação continuada dos professores da RME.

A partir dessas questões iniciais, foi elaborada uma primeira versão para os roteiros de entrevistas que foram organizados considerando os objetivos da entrevista com cada grupo (professores, pedagogos, equipe do EAD e equipe do Departamento de Ensino da S.M.E.)

A entrevista com os professores foi estruturada em cinco blocos: 1)Formação; 2)Experiência Profissional; 3)Concepção de Educação; 4)A prática pedagógica da escola; 5)Formação Continuada, que se justificam da seguinte forma:

- As questões relativas à formação e experiência profissional pretendiam levantar dados que nos permitam relacionar estas informações com a opção pela realização do curso de Educação a Distância, a avaliação que o professor faz do mesmo e a utilização dos conteúdos dos módulos na sua prática didática.
- As questões relativas à concepção de educação buscaram verificar como os professores compreendem a educação, portanto, a escola, o processo ensino-aprendizagem, o papel do professor, a avaliação, o que irá determinar, possivelmente, o entendimento e o uso dos conteúdos dos módulos do curso de Educação a Distância.
- Com relação à prática pedagógica da escola foram elaboradas questões sobre o projeto político pedagógico, o planejamento de ensino, o Currículo Básico da RME

e de modo mais amplo a organização do trabalho pedagógico da escola, com a intenção de apontar a dimensão formadora da prática cotidiana do professor.

- Sobre a formação continuada, objeto desta pesquisa, pretendeu-se verificar como o professor percebe a política de formação continuada desenvolvida pela RME de Curitiba e mais especificamente que avaliação faz do Curso de Educação a Distância, nos módulos de Matemática e Alfabetização, no sentido de sua contribuição para a prática didática.

A entrevista com os pedagogos pretendia constatar quem são os pedagogos (dados sobre a sua formação), quais têm sido as prioridades do trabalho pedagógico da escola, se os cursos são objetos da discussão da prática pedagógica, e que avaliação o pedagogo faz dos cursos apontando limites e possibilidades.

Consideramos importante a realização da entrevista com os pedagogos das escolas dos professores que realizaram os cursos de EAD, pelo motivo de serem eles os responsáveis pela articulação do trabalho pedagógico da escola. Neste sentido, a ausência ou presença do trabalho do pedagogo pode ter interferido diretamente tanto na opção do professor pela realização do curso, como na forma da utilização e discussão sobre o mesmo no interior da escola.

Essa entrevista foi organizada em quatro blocos: 1) Formação, 2) Experiência profissional, 3) A prática pedagógica da escola, 4) Formação Continuada.

Consideramos que as questões referentes à Formação e Experiência profissional do pedagogo determinariam de certa forma a maneira como o pedagogo está interferindo na organização do trabalho pedagógico da escola e mais especificamente na discussão sobre o material do EAD com os professores.

As questões sobre a prática pedagógica da escola, da mesma forma que na entrevista com os professores, buscavam apontar para a dimensão formadora da prática cotidiana da escola.

Sobre a formação continuada buscou-se levantar dados que possibilitassem perceber como o pedagogo compreende a política atual de formação continuada da RME de Curitiba, e de modo mais específico como ele analisa a contribuição do material do EAD para a prática do professor.

Com os responsáveis pelo Programa na SME de Curitiba a entrevista semi-estruturada pretendeu verificar quais os objetivos da Secretaria de Educação em relação ao curso; que avaliação a equipe faz dos resultados obtidos até então (desafios, limites, direção); como se dá o financiamento do curso; que modificações ocorreram desde a sua implantação; como a equipe vê as avaliações realizadas entre os módulos.

Com a equipe do Departamento de Educação a entrevista teve por objetivo verificar qual a articulação entre esse departamento e o Departamento de Tecnologias e Difusão Educacional (responsável pelo desenvolvimento do curso de EAD), no sentido de constatar como está estruturada a política de formação continuada do município.

Após a elaboração do roteiro partiu-se para o processo de validação do instrumento, que se realizou a partir de duas estratégias: a realização de um teste das entrevistas com professores e pedagogos de escolas que não fariam parte da amostra e a análise dos roteiros por professores da UFPR e de outras instituições, que de alguma forma desenvolvem trabalhos relacionados à temática da pesquisa.

Com relação aos testes das entrevistas, estes foram realizados com duas professoras e uma pedagoga da RME, que foram escolhidas aleatoriamente e atendiam parcialmente os critérios da amostra, pois não apresentaram considerações escritas para a equipe do EAD sobre os cursos realizados.

As entrevistas possibilitaram a reorganização dos roteiros, principalmente a ampliação das questões referentes as considerações dos profissionais sobre a utilização do material para a prática didática.

Os roteiros das entrevistas foram submetidos também a análise dos professores: Maria Odete Bettega (especialista na área de Educação a Distância), Andréia Gouveia (professora da UFPR, mestranda em Educação, foi pedagoga na RME de Curitiba e tem conhecimento do material do curso de EAD), Odilon Carlos Nunes (pedagogo, professor da UFPR, especialista em avaliação) e Maria Tereza Carneiro Soares (doutora em Educação, professora da UFPR, desenvolve trabalhos de formação continuada de professores).

Após a validação do instrumento se iniciou o contato com os professores e pedagogos a serem entrevistados. Assim, foram elaborados ofícios com a finalidade de oficializar o contato com as escolas. A partir da relação dos professores que tinham realizado o curso na escola, foi verificado junto ao diretor se os professores selecionados para a amostra, ainda faziam parte do quadro docente da mesma e solicitada a indicação de outros dois professores que constassem da lista, embora não tivessem seus comentários selecionados.

Então, contatou-se pessoalmente os professores e pedagogos para o agendamento das entrevistas, que foram realizadas na própria escola em que esses professores trabalhavam e geralmente no horário de permanência.

Com o objetivo de ser o mais fiel possível aos relatos dos professores, pedagogos e representantes da SME de Curitiba (do Departamento de Tecnologias e Difusão Educacional e do Departamento de Educação), as entrevistas foram gravadas em fita K7, com exceção de apenas um professor, que, por não sentir-se à vontade em relação ao gravador, preferiu que as respostas fossem registradas de outra forma.

Após a degravação de todas as entrevistas, iniciamos, então, o processo de análise dos dados coletados. Para a análise dos dados obtidos através das entrevistas com os professores participantes do Curso de EAD, em função da quantidade de entrevistas realizadas (treze) e na tentativa de estabelecer uma análise a partir do que se configurou enquanto totalidade, maioria ou diferente, as respostas foram agrupadas por questões e depois representadas em forma de tabelas (em anexo). Pretendia-se, desta forma, a visualização do conjunto das respostas da questão, além de facilitar o cruzamento dos dados, uma vez que, essas tabelas especificaram, por meio do estabelecimento de um código, o posicionamento de cada professor. Assim, pelas tabelas, era possível identificar a resposta de cada professor e o significado dessa resposta no conjunto de respostas das questões.

Outra análise possível, a partir da leitura das tabelas, foi o cruzamento das respostas entre um bloco e outro para a confirmação das hipóteses levantadas por esse trabalho.

Dessa forma, a análise dos dados obtidos através das entrevistas com os professores que realizaram o Curso de EAD, oferecido pelo Departamento de Tecnologias e Difusão Educacional da RME de Curitiba, se constitui no primeiro capítulo dessa monografia, intitulado: O olhar dos professores sobre a contribuição do Curso de Educação a Distância para a prática didática. A organização desse texto foi realizada tendo como direcionador o próprio roteiro da entrevista. Portanto, o capítulo é dividido em cinco itens: 1. A formação continuada dos professores na literatura atual e na Rede Municipal de Ensino de Curitiba; 2. A formação inicial e a experiência profissional dos professores; 3. A concepção de educação presente nos discursos dos professores; 4. A organização do trabalho pedagógico das escolas; 5. A avaliação dos professores sobre o Curso de Educação a Distância.

Em cada item, procurou-se ,então, apresentar as questões que se fizeram presentes nesta parte da entrevista e a justificativa destas questões, no sentido de indicar de que forma poderiam estar relacionadas com o a avaliação da contribuição do curso de EAD para os professores entrevistados; as respostas dos professores a essas questões, procurando sempre indicar, os aspectos que se caracterizaram como representação da maioria ou totalidade dos entrevistados e os aspectos que se destacaram pela sua relevância ou importância; a síntese dessas respostas analisada a partir das comparações e relações possíveis de serem estabelecidas com os objetivos e respostas dos outros blocos da entrevista ou itens desse trabalho, de forma que ao final desse capítulo fosse possível responder, a partir do ponto de vista dos professores, aos dois objetivos propostos por essa pesquisa: a avaliação da contribuição do material do Curso de EAD à prática didática do professor e a indicação de elementos para o aprofundamento da avaliação desse curso por parte da equipe proponente.

Como esse trabalho se propôs a realizar entrevistas com outros profissionais que, direta ou indiretamente, estão envolvidos com a prática pedagógica dos professores e que, portanto poderiam, também, fazer algum tipo de consideração sobre a contribuição do material do Curso de EAD para a prática didática desse profissional, os dados coletados nas entrevistas, com os pedagogos das escolas dos professores que fizeram parte da amostra, com a equipe responsável pelo Curso de EAD no Departamento de Tecnologias e Difusão Educacional e com o Departamento de Educação da SME de Curitiba, se constituíram no segundo capítulo dessa monografia, intitulado: Outros olhares sobre a contribuição do Curso de Educação a Distância à prática didática do professor.

A análise dos dados das entrevistas com os pedagogos, assim como a dos professores, seguiu a estrutura da organização do roteiro de entrevista apresentando as

características dos pedagogos entrevistados, em relação à sua formação inicial e à experiência profissional, como se dá a organização do trabalho pedagógico das escolas em que atuam e o posicionamento desses profissionais em relação à política de formação continuada da RME de Curitiba e mais especificamente em relação ao curso de EAD.

As considerações sobre esses aspectos procuraram revelar, em que medida, o olhar dos pedagogos sobre a formação continuada dos professores estaria reforçando os aspectos indicados nas entrevistas com os professores, além de constatar a relação estabelecida entre os pedagogos e os professores na realização dos cursos e entre os pedagogos e a SME de Curitiba na organização e direcionamento dos cursos de EAD, enquanto estratégia de formação continuada.

E enfim, a análise dos dados das entrevistas com os representantes da SME de Curitiba, procurou demonstrar de que forma o curso de EAD foi idealizado e efetivado, e ainda, que relações teriam sido estabelecidas entre o Departamento de Tecnologias e Difusão Educacional, responsável pela organização dos cursos de capacitação oferecidos pela SME e o Departamento de Educação, responsável pela organização do trabalho pedagógico das escolas, procurando fazer considerações sobre as leituras possíveis, em relação à "significância" dessa forma de formação continuada.

Encerrando este trabalho, apresentamos as considerações finais, buscando resgatar os objetivos a que esta pesquisa propôs, procurando retomar as sínteses apresentadas em cada capítulo dessa monografia, bem como reforçar o nosso posicionamento em relação à formação continuada como um momento de ação-reflexão-ação e os apontamentos para a avaliação do material do curso nessa perspectiva.

O texto das considerações finais também procura indicar outras possibilidades de pesquisas, a partir das questões observadas no desenvolvimento deste trabalho, além de fazer uma avaliação da contribuição que a realização do Curso de Especialização em Organização do Trabalho Pedagógico, bem como a própria realização desta monografia, trouxeram para o nosso desenvolvimento profissional.

CAPÍTULO 1 – O OLHAR DOS PROFESSORES SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DO CURSO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA PARA A PRÁTICA DIDÁTICA

1.1. A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES NA LITERATURA ATUAL E NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA

Quando nos propomos discutir a formação de professores só podemos fazê-lo à luz do trabalho educativo realizado na escola, visto que essa discussão está sempre atrelada à competência do professor em realizá-lo, dada a sua dimensão social.

A dimensão social da escola é compreendida, nesse trabalho, a partir das proposições de SAVIANI (1991, p. 23): "... propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber" pois, dessa forma, a escola pode contribuir para a expressão elaborada dos interesses de classe, ou seja, colocar-se na direção da construção contra-hegemônica de sociedade.

Nesta direção, Gramsci (1991, p.137) nos fala da necessidade de "buscar o progresso intelectual das massas", o que exigiria que a educação tivesse como horizonte a formação de um homem capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou controlar quem dirige. A escola deveria possibilitar aos alunos das classes trabalhadoras a descoberta das contradições sociais e sua crítica, instrumentalizando-os, isto é, permitindo o acesso ao saber mais elaborado e científico.

Nesse processo de busca da construção de uma sociedade mais justa e igualitária "a escola deve propor como objetivo prioritário o cultivo, em estudantes e docentes, da capacidade de pensar criticamente sobre a ordem social." (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p.374)

Portanto, um ensino de qualidade comprometido com as necessidades, da maioria da população, de acesso ao saber historicamente construído (para que possam, a partir dele, compreender as relações sociais das quais fazem parte e atuarem no sentido de transformar esta realidade), pressupõe um responsável por este ensino, o professor, consciente e competente no desenvolvimento de sua função. A função social e cultural da educação básica e de seus mestres é, segundo Arroyo (1999, p.153), "educar, humanizar, formar as mentes, os valores, os hábitos, as identidades, produzir e aprender o conhecimento."

Com relação à formação desse profissional na literatura atual sobre o tema podem ser identificadas duas posições de análise diferentes: a primeira posição apresenta críticas aos cursos de formação inicial de professores e aponta a formação continuada (ou formação em serviço) como a alternativa para a superação, ou amenização desta problemática; a segunda posição indica, apesar das críticas às condições dos cursos de formação inicial do professor, que a formação continuada deve ter uma definição em si mesma e não ser vista como uma consequência da falta de estrutura da formação inicial do professor.

Como exemplo da primeira posição, dentre os autores que fazem críticas aos cursos de formação inicial e apontam a formação continuada como alternativa para suprir suas lacunas, RIBAS et al (1999, p.01), destacam que os problemas dos cursos de formação dos profissionais do magistério "...extrapolam a área pedagógica, tendo as causas nas questões de cultura geral, na falta de informações sobre o conhecimento existente na atualidade, na maneira de concebê-lo e se postar diante dele e até mesmo no conteúdo específico das disciplinas escolares. Parece que o conhecimento é considerado, ainda a partir de uma perspectiva fragmentada, estática, e não como um processo em construção".

Sobre a formação continuada de professores, essas mesmas autoras, a concebem como imprescindível dada à natureza da profissão docente, porque traz em si “a possibilidade de gerar mudanças, uma vez que a finalidade não é apenas atualizar conhecimentos científicos, e sim propiciar, principalmente, a revisão de um conjunto de atitudes e de procedimentos que permita a utilização do conhecimento” (ibid, p. 2-3)

A formação em serviço é entendida por Marin (1996) numa perspectiva de melhoria da formação dos profissionais da educação e da prática educativa, podendo se constituir num elemento fundamental desse processo. A necessidade de melhoria da formação dos profissionais é justificada pelas dificuldades e problemas enfrentados pelos cursos de formação inicial de professores entre as quais, destacam-se:

...carências no domínio dos conteúdos representativos das várias áreas do conhecimento; saberes assentados em ...concepções mecanicistas, místicas, utilitaristas e dificuldades em relação a aspectos pedagógicos: avaliação, disciplina, seleção de conteúdos a serem ensinados, seleção de atividades variadas e compatíveis com as noções a serem trabalhadas, adequação do trabalho para as classes que assumem, entre outras (MARIN, apud ONOFRE, 1999, p.02).

Onofre (1999, p. 01), em seu texto, ressalta a posição defendida por Gatti (1999). Para ela, a estratégia para a formação continuada deve ser vista “como um meio de expansão cultural e de formação transdisciplinar”, visto que a escola tem um papel fundamental no desenvolvimento de habilidades que respondam aos desafios da sociedade tecnologicamente moderna.

Como exemplo da segunda posição, apresentada pela literatura atual sobre o tema da formação continuada, entendendo-a não apenas como forma de complemento da formação inicial, mas com fim em si mesma, Pena (1999), utilizando-se da definição proposta por Santos (1998), considera a prática profissional como um elemento constitutivo da formação continuada dos/as professores/as, uma vez que considera essa formação como um processo contínuo, “que se compõe de três eixos: atividades formais

de formação (cursos, encontros, palestras), atividades informais como troca de experiências entre os/as professores/as, bem como a prática pedagógica, que possibilita a construção de conhecimentos sobre o ensino.”

Segundo Candau (1997), são duas as tendências atuais com relação a formação continuada de professores: “ a perspectiva ‘clássica’ cuja ênfase é posta na ‘reciclagem’, através de cursos, seminários ..., é uma nova concepção que coloca a escola como *locus* da formação continuada; a valorização do saber docente; o reconhecimento do ciclo profissional de vida dos professores.”

Na análise de Santos (1998), apresentada por Pena (1999, p.02), a formação continuada tem sido conduzida por meio de dois processos: a formação do tipo escolar (palestras, cursos, ...) e a do tipo clínico ou interativo–reflexiva que procura discutir temas do cotidiano escolar, visando a solução de problemas reais detectados pelo/a professor/a em seu trabalho diário, sendo esta última a mais destacada pela literatura atual.

Ainda, tratando o tema da formação continuada, Carvalho e Simões (1999), trazem várias referências sobre o assunto e que merecem ser melhor examinadas, já que apontam para o que se tem escrito nos últimos anos (1990 a 1997), em periódicos. Segundo as autoras, de modo geral, os artigos assumem a concepção de formação continuada como processo:

Alguns a definem como prática reflexiva no âmbito da escola e outros, como uma prática reflexiva que abrangendo a vida cotidiana da escola e os saberes derivados da experiência docente concebem como uma prática reflexiva articulada, com as dimensões sócio-políticas mais amplas, abrangendo da organização profissional à definição, execução e avaliação de políticas educacionais. (1999, p. 02)

Assim, a partir do levantamento feito pelas autoras, são identificadas três formas de entender a formação continuada : 1) enquanto aquisição de informações e/ou

competências; 2) como prática reflexiva; 3) para além da prática reflexiva. Destaca-se que as duas últimas formas de compreender a formação continuada se colocam contra propostas verticais como: cursos, seminários, vivências, etc. As autoras destacam que para Kramer (1990), “os pacotes de treinamento” são baseados em uma concepção de “efeito multiplicador” ou “efeito de repasse”, através de instâncias intermediárias (especialistas que repassam aos professores), os “encontros de vivência” centram-se em aspectos sócio-afetivos, revelando-se superficiais e aligeirados no tempo-espço para produzir novas atitudes docentes. A autora aponta como caminhos alternativos na formação continuada, “a reflexão sobre a prática, a busca de novos conhecimentos e a transformação desta prática numa perspectiva dialética entre conhecimento e prática.”

Carvalho e Simões (1999) também fazem referência a Marin (1995), dado que “ênfatisa a exigência de uma análise permanente de termos como: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação continuada, etc. Argumenta que :

- 1) o termo reciclagem revela implicações derivadas do sentido descartável atribuído à atualização dos conhecimentos, com opção para cursos rápidos, descontextualizados e superficiais;
- 2) o treinamento, volta-se para a modelagem de comportamentos, embora a metáfora dos moldes (algo pré-fixado) seja incompatível com a atividade educacional;
- 3) o aperfeiçoamento pode significar tornar capaz, habilitar ou convencer, persuadir, combinando o primeiro significado com a idéia de educação continuada, rompendo, inclusive, com a idéia de vocação nata para o magistério;
- 4) a educação permanente, a formação continuada são tomadas como componentes de um conjunto de ações caracterizadas pela valorização do conhecimento docente e pela proposição de dinâmicas”. institucionais.”

Marin (1995) destaca os avanços da concepção de formação continuada quando aponta o local de trabalho como a base do processo, considerando as

vivências e os saberes profissionais presentes no cotidiano escolar, possibilitando a compreensão da educação como prática social mobilizadora”.

Pereira (1993), citado por Carvalho e Simões (1999, p. 03), “define a educação em serviço como aquela que concerne às atividades planejadas e estruturadas em direção ao crescimento pessoal e coletivo do profissional da educação visto como agente ativo da sua formação e da melhoria educacional”.

Pode-se dizer que os autores acima citados, de modo geral, evidenciam a importância do professor como sendo o centro do processo de formação continuada, que atua como sujeito, individual e coletivo, na construção da práxis pedagógica.

Outros autores trabalham com a idéia de formação continuada numa perspectiva social, defendendo-a como um direito do professor. É preciso, segundo Melo (1999), “superar o estágio das iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio e coloca-la no rol das políticas públicas para a educação”. Assim “a formação compõe com a carreira e a jornada de trabalho, que por sua vez devem estar vinculadas à remuneração, elementos indispensáveis à formulação e à implementação de uma política de valorização profissional que contribua tanto para o resgate das competências profissionais dos educadores, como para a (re) construção da escola pública de qualidade.”

Atualmente a ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação; tem orientado o debate sobre a formação dos profissionais da educação recuperando a trajetória do movimento dos educadores na luta pela sua formação e pela profissionalização do magistério. Suas discussões vêm contribuindo na construção coletiva de uma concepção “sócio-histórica de educador em contraposição ao caráter tecnicista e conteudista que tem caracterizado as políticas de formação de professores para a escola básica em nosso país.” (FREITAS, 1999 p.19)

A trajetória de luta da ANFOPE visa a definição de uma política nacional global de formação dos profissionais da educação e valorização do magistério, devendo contemplar “a sólida formação inicial no campo da educação, condições de trabalho, salário e carreira dignas e a formação continuada como um direito dos professores e obrigação do Estado e das instituições contratantes.” (FREITAS,1999 p.19)

Cabe também destacar entre os princípios orientadores, construídos e reafirmados pela ANFOPE a cada Encontro Nacional : a “formação inicial articulada à formação continuada, assegurando solidez teórico-prática na formação inicial e diálogo permanente entre o locus de formação inicial e o mundo do trabalho, por intermédio de programas e projetos de educação continuada, correspondendo à concepção de uma formação em redes de conhecimento e saberes, incluindo os programas de pós-graduação (ANFOPE 1998/ p.33)”.

Na direção da discussão das políticas públicas voltadas para a formação continuada de professores, Collares (1999, p. 202), destaca a política de descontinuidade característica das propostas de formação continuada dos professores, seu constante recomeçar em um tempo zero atendendo a planos de governo e não às políticas assumidas pelos profissionais do ensino, desta forma, “cada mudança de governo representa um recomeçar do zero, negando-se a trajetória que, no entanto, está lá – na escola, na sala de aula, nos saberes do professor.” (p.216)

A autora também faz referência a Arroyo (1989, p.44), uma vez que ele considera a qualificação dos professores no contexto da política pública de educação “não como suplência de carências, nem como treinamento para novas tarefas, mas como um direito concomitante ao trabalho”.

Finalmente, não poderíamos deixar de destacar aqui as contribuições de Antonio Nóvoa, que na última década tem realizado importantes reflexões acerca da formação

continuada dos professores, relacionada com o desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), com o desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e com o desenvolvimento organizacional (produzir a escola). Segundo o autor “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal” (1997p.25).

Nóvoa indica a importância de práticas de formação que tenham por referência as dimensões coletivas, pois contribuem para a emancipação profissional e a consolidação de sua profissão, autônoma na formação de seus saberes e valores.

Portanto, a literatura atual sobre o tema da formação continuada dos professores, indica que esta tem sido compreendida, ou como reparadora do que os cursos de formação inicial não deram conta, assumindo posturas de treinamento, capacitação ou aperfeiçoamento, ou como sendo um direito inerente à função do magistério, tendo fim em si própria e visando a reflexão permanente sobre a prática pedagógica, no sentido de fundamentá-la e potencializá-la para cumprir com a sua dimensão social.

Sendo que a finalidade desta pesquisa esteve voltada para a investigação de como os professores participantes do Curso de Educação a Distância, ofertado pela Rede Municipal de Ensino de Curitiba, vêem a contribuição do mesmo para a sua prática didática, acreditamos que as considerações, sobre como a literatura atual tem se referido ao tema da formação continuada, possam estar colaborando para que possamos identificar que concepção este curso está assumindo, a de treinar, capacitar e aperfeiçoar ou a de permitir ao professor a reflexão crítica sobre a prática pedagógica.

Com relação a formação continuada de professores a Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME) tem, historicamente, desenvolvido projetos visando a capacitação de seu quadro docente. A preocupação com a qualificação docente está presente na RME

de Curitiba desde a década de 60, quando as primeiras escolas municipais foram fundadas. O histórico da capacitação de professores no município, a partir dos trabalhos de dissertação de Campos (1993) e de Dalla-Bona (1990), permite indicar que, em cada época, a capacitação docente apresentou configurações diferentes, orientadas pelas concepções educacionais vigentes e pela legislação que lhe dava suporte.

Assim, as políticas de formação continuada de professores, nos anos 60, respondiam às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, LDB 4024/ 61, tendo em sua base o ideário escolanovista. Tal ideário trouxe, para a capacitação dos professores, a preocupação com o aperfeiçoamento e atualização num enfoque psicopedagógico.

Na década de 70, a formação continuada dos professores passou a responder aos dispositivos da LDB 5692/71, que trazia em seus fundamentos uma concepção Tecnicista. Deste modo, a principal característica da capacitação, na época, era a proposta de treinamento (ênfase na “forma” de ensinar dissociada “do que” ensinar).

Os anos 80 trazem, junto com as idéias da Concepção Histórico-Crítica de Educação, novas discussões que culminaram, na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, com a elaboração do “Currículo Básico”, em 1988. Desde então, a questão da formação continuada dos professores da Rede passou a ser revista tendo sua nova perspectiva voltada para os assessoramentos dos professores, não mais numa visão de treinamento, mas sim, de aperfeiçoamento. A Divisão de Treinamento passa a ser Divisão de Aperfeiçoamento Profissional, visando sua alteração não apenas na aparência, mas na essência, repensando sua finalidade e qual sua ação frente a proposta político-pedagógica para o município.

A década de 90 é marcada pela promulgação da LDB 9394/96, que passa a trazer novas configurações para a educação em todos os níveis (possibilidade de alterar a

estrutura seriada da escola; aceleração de estudos para alunos com atraso escolar; inclusão no ensino regular dos alunos com necessidades educativas especiais; possibilidade de que a formação dos professores possa ocorrer na modalidade a distância; entre outras...). Com relação à política de formação continuada dos professores na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, pode-se dizer que houve a ampliação dos programas de capacitação, que passam a se apresentar de formas diferenciadas, a fim de atender estas novas configurações que determinam, de modo geral, a política educacional da Rede.

Atualmente a formação continuada de professores na RME de Curitiba apresenta programas nas modalidades presencial e a distância. Os programas presenciais são: Projeto Fazendo Escola; Cursos para os docentes das classes de aceleração; Projeto Alfa; Consultorias; Ciclo de Palestras sobre a Escola Ciclada; Seminários; Palestras; Eventos externos; Semana de Estudos Pedagógicos. Os programas na modalidade a distância são: TV Professor e Educação a Distância através de módulos escritos nas áreas: Alfabetização, Matemática, Geografia, Ensino da Arte e Ciências.

Com relação a alguns destes cursos consideramos significantes as informações que agora elencaremos com o objetivo de configurar um quadro geral de como está se dando a formação continuada dos professores da RME de Curitiba :

a) Projeto Fazendo Escola :

Essa iniciativa, em conjunto com outras que a Secretaria Municipal da Educação está implementando, vem ao encontro da Lei nº. 9394/ 96 que, em seus artigos 14 e 15, indica aos sistemas de ensino que assegurem grau progressivo de autonomia pedagógica, financeira e administrativa para as escolas, reforçando a necessidade de que os profissionais que atuam nas diferentes áreas da educação tenham uma atuação

empreendedora e criativa. Surgem daí também outras necessidades, dentre as quais a mudança nos conteúdos de capacitação desses profissionais.

Através deste programa a Secretaria Municipal de Educação, que oferta aos professores bolsas- auxílio (no valor de R\$ 120,00 mensais), pretende incentivar os profissionais para que elaborem e desenvolvam projetos visando ao delineamento de novas propostas e experiências educacionais aplicáveis à sua ação diária.

b) Cursos para os docentes das classes de aceleração:

O programa destina-se aos professores que trabalham com as classes de aceleração. É importante ressaltar que toda estrutura dos cursos é elaborada pelo *CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária)*, que desenvolve ações atuando sobre a problemática do fracasso escolar. O programa de formação dos professores que atuam nos projetos de aceleração visa fortalecer a autonomia e a auto-estima dos profissionais, valorizando sua prática, provocando a reflexão sobre ela e possibilitando melhor compreensão teórica das concepções envolvidas no trabalho

c) Projeto Alfa:

Tal programa destina-se aos professores das séries iniciais (pré, 1ª e 2ª séries) e tem por objetivo desenvolver ações visando a melhoria da qualidade de ensino e, conseqüentemente, a diminuição do índice de retenção.

d) TV Professor:

O programa se configura uma modalidade de curso a distância, destinando-se a todos os professores da RME de Curitiba.

A Secretaria de Educação, por meio deste programa, institui o uso da TV como instrumento de comunicação, aproveitando esta ferramenta em capacitação, informação e integração da escola, alunos e comunidade. Tem como características a apresentação

de uma programação diária e a veiculação de um jornal semanal com notícias relativas à Rede Municipal de Ensino.

e) Programa de Educação a Distância : capacitação por correspondência

É um curso na modalidade a distância e destina-se aos professores da Educação Infantil e 1ª fase do Ensino Fundamental, sendo que a Secretaria Municipal de Educação estima em torno de 10.000 cursos já realizados;

Sua justificativa se dá, segundo a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (SME), pela necessidade continuada de atualização dos professores, colocando-se como mais uma alternativa de capacitação. Pretende fornecer subsídios aos educadores para o trabalho com os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento e, tem como característica o estudo no próprio local de trabalho além da autonomia do cursista no que se refere ao ritmo e tempo de estudo.

Esse programa tem módulos escritos, como forma principal de estudo, que se compõem de quatro ou cinco unidades cada um. As unidades contêm textos para leitura e reflexão, atividades de avaliação, textos complementares, sugestões de livros e filmes para enriquecimento dos conteúdos abordados e também folha própria para relato de dúvidas e comentários.

Os módulos escritos que compõem o programa estão organizados em cinco temas :

- Alfabetização – princípios básicos
- Matemática – princípios básicos
- Geografia – princípios básicos
- Ensino da Arte – uma questão de compromisso
- Ciências – princípios básicos

Estes módulos são elaborados pela própria equipe do EAD (Equipe de Educação a Distância), em material fotocopiado, colorido e distribuído gratuitamente a todos os professores participantes.

A questão da utilização da Educação a Distância na formação de professores não é propriamente uma novidade, há muito tempo se colocam cursos nesta perspectiva. Mas, atualmente a educação a distância tem se configurado como uma espécie de “modismo” dada a ênfase a esta modalidade educacional, no Brasil e no mundo, face às demandas colocadas pela interferência do processo de globalização no meio educacional. Muito se tem escrito e pesquisado a respeito nos últimos anos, muitas vezes na perspectiva de exaltar seus benefícios: reduzir custos e ampliar o número de usuários.

Desta forma, se constatou que a política de formação continuada de professores da RME de Curitiba apresenta hoje, diversos programas nas modalidades presencial e a distância. Entre os cursos a distância, o Departamento de Tecnologias e Difusão Educacional da SME oferece o Curso de Educação a Distância, através de módulos escritos, que foi definido como recorte desta pesquisa.

1.2. A FORMAÇÃO INICIAL E A EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

As questões iniciais do roteiro de entrevista com os professores¹ que realizaram o curso de Educação a Distância da RME de Curitiba pretenderam levantar dados que permitam relacionar de que forma a experiência acadêmica desses profissionais poderia estar relacionada à opção pela realização do curso de EAD, à avaliação e à utilização dos conteúdos dos módulos para a sua prática didática. Nesse sentido, destacamos neste bloco três elementos diferenciadores: a) formação; b) a concepção do curso de formação inicial; c) outras oportunidades formativas.

Considerando que a formação acadêmica dos professores entrevistados poderia interferir tanto na sua disposição para participar dos cursos de formação continuada promovidos pela RME de Curitiba, quanto em suas opiniões sobre os cursos oferecidos e, mais especificamente, no que tange ao curso de Educação a Distância, levantamos alguns pontos que acreditamos importantes para esta análise. A partir dos dados obtidos com as entrevistas procuramos detectar qual é a formação dos professores da amostra, em que período realizaram o curso de Magistério, e se além do curso de Magistério possuem graduação ou Estudos Adicionais.

Com relação ao período de realização do curso de Magistério pudemos constatar que um professor o realizou na década de 70, cinco professores na década de 80 e sete professores na década de 90. Portanto, a maioria tem formação recente, o que nos leva a hipótese de que a concepção predominante em seus cursos de formação inicial teria sido Histórico-Crítica, já que a mesma teve maior ênfase, com relação à produção acadêmica no final dos anos 80.

¹ Na redação deste texto foi feita a opção pelo uso do termo “professores” para se referir aos entrevistados, pois a amostra foi composta por 12 professoras e 1 professor.

Acreditamos que este seja um elemento a ser considerado quando nos remetermos à questão da concepção de educação no curso de Magistério, bem como à concepção que os professores acreditam nortear a sua prática, procurando perceber se há alguma indicação neste sentido na fala dos professores, bem como no que esperam com relação à formação continuada oferecida pela Rede.

Também chama a atenção, o fato de os professores, em sua maioria, possuírem além do curso de Magistério, curso de graduação em áreas como Pedagogia, Psicologia, Educação Física. Dos treze entrevistados, apenas três tem somente o Magistério, sendo dez formados em nível de 3º grau. Dos três que tem apenas o Magistério, um tem curso de Estudos Adicionais em nível de 2.º grau. Com relação ao curso de Estudos Adicionais, além desse professor, mais dois também o realizaram. O fato de a maioria dos professores ter uma formação inicial ampliada para a graduação, pode influenciar positivamente a busca pelos cursos de formação continuada, já que os mesmos indicaram, em outras questões da entrevista, uma predisposição favorável à realização desses cursos. Com relação ao período de realização do curso de graduação podemos dizer que a maioria o realizou na década de 90, sendo apenas um da década de 80.

Consideramos a natureza da instituição de ensino em que se deu a formação desses profissionais, pois nos parece relevante saber se os entrevistados, que hoje atuam na rede pública de ensino tiveram sua formação inicial na rede pública ou privada. Tal indicação poderá ajudar a identificação do tipo de oportunidade formativa que os professores consultados tiveram. Considera-se, pois, que a origem institucional possa ter alguma relação com a valorização das oportunidades públicas de qualificação profissional. Assim, apenas dois dos treze professores realizaram o curso de formação inicial em instituição privada, portanto, a maioria fez o Magistério na rede pública de ensino. Já com relação ao curso de graduação a situação se inverte, pois apenas três dos

dez que tem curso de graduação o realizaram em instituição pública. Os três professores que possuem curso de Estudos Adicionais, o realizaram em instituição pública.

A importância da formação inicial na construção da identidade profissional do educador propiciando uma sólida base teórica que lhe permita compreender a complexidade da sua função é ressaltada por Ramalho e Nuñez (1998) quando afirmaram que:

A formação inicial tem uma importância extraordinária, no sentido de poder antecipar e contribuir no desenvolvimento de uma evolução global da profissionalização, aqui entendida como um processo sócio-histórico, dirigido à preparação de um profissional com determinadas competências, saberes iniciais que lhe permita continuar e/ou modificar seu grau de profissionalização, possibilitando saber construir-reconstruir sua própria profissão. É através da formação inicial, universitária ou para-universitária que é possibilitado o acesso a teorias da prática e saberes científicos, tecnológicos, jurídicos, etc capazes de orientar a complexidade da dimensão da própria formação. (1998, p. 54)

Nesse sentido se perguntou aos professores entrevistados, qual teria sido a concepção de educação norteadora do seu curso de Magistério, pois levantamos a hipótese de que esse dado seria importante na definição da concepção de educação que hoje norteia, conscientemente ou não, a prática pedagógica dos entrevistados. As respostas obtidas foram muito variadas, o que é intrigante, posto que a maioria realizou o curso presumivelmente no mesmo período (final da década de 80 e década de 90) e em instituições da mesma natureza, ou seja, na rede pública de ensino. Eis aqui algumas das falas dos professores sobre a concepção de educação que no seu entender orientavam os cursos de formação inicial:

“Na Educação Física estava muito em voga a concepção Histórico-Crítica e eu vi no magistério já alguma coisa sobre ela.”

“Filosófico-Crítica? Era uma discussão muito fechada na época, apenas alguns professores faziam esta discussão: História da Educação, Filosofia, Estrutura e Funcionamento.”

"A concepção presente no curso de Magistério era totalmente Tradicional. As aulas eram expositivas. Aulas eram tradicionais em todos os sentidos, inclusive a própria instituição. No curso de graduação, mudam os nomes, mas a prática é a mesma."

"A concepção de educação do curso de magistério era Sócio-Interacionista. A base era que o aluno poderia aprender a partir de qualquer trabalho que se fizesse com ele. Você deveria ligar todas as áreas e possibilitar ao aluno um conhecimento melhor, mais elaborado, não tão sistematizado. Levar o aluno realmente a fazer e explorar, acontece."

"Uma tendência mais Liberal, não era tradicional, era mais aberto. Não enfatizavam muito gramática, não achavam importante isso, e às vezes a gente até sente falta, por que a gente vem daquela escola tradicional."

"A concepção de educação do curso de magistério na época, não era o construtivismo. Até por ser uma instituição religiosa, tem uma visão mais tradicional. Até se colocavam outras visões, mas dentro da instituição o que prevalecia era o tradicional, e acredito que ainda prevalece."

"O curso, o estágio, mostram uma realidade um pouco superficial, por que você não está vivendo o dia a dia da sala de aula, a partir do momento em que você assume a sua sala de aula, você se vê em frente de um trabalho que você vai ter que dar conta. No estágio você pode passar algumas horas, algumas semanas ali com aquela professora, vai dar algumas aulas deslocadas da realidade deles, mas quando você assume a sua turma é você que vai ter que dar conta da criança que está doente, da criança que não come, da criança que está com fome, da que tem problema com o pai. Você vê uma escola desarticulada, um grupo descompromissado, uma pedagoga que talvez não esteja tão interessada no seu trabalho, são tantos fatores que talvez aquela

teoria, toda aquela discussão que você viu não se relacionem. Não que não seja importante toda a teoria, a teoria é fundamental, mas às vezes falta muito.”

Assim, dos treze professores, quatro disseram que no seu curso de formação inicial predominou uma concepção Tradicional de educação, um professor disse ter sido uma concepção Sócio-Interacionista, um definiu como sendo “Liberal”, dois professores indicaram como sendo Concepção Histórico-Crítica, e cinco não conseguiram definir em que concepção se pautava o curso de formação inicial. Cabe destacar, que embora os entrevistados tenham buscado nomear a concepção educacional predominante no curso de formação inicial, suas falas revelam pouca compreensão acerca de suas proposições.

Quando perguntados sobre as outras oportunidades formativas que tiveram e que consideraram importantes para o enriquecimento da sua prática didática a maioria (nove professores) citou em suas falas os próprios cursos ofertados pela RME de Curitiba, como podemos observar nos relatos abaixo:

“Desde quando eu entrei na Rede tem uma média de três cursos por ano, entre palestras, trocas de experiências. Foi muito vantajoso para mim, a gente sempre consegue aprender nos cursos, ou contar um pouco da tua experiência, outras pessoas também aprendem. Todos os cursos contribuíram não só no profissional, mas também no campo pessoal.”

“Além do curso de adicional, fiz todos os cursos possíveis ofertados pela Rede. Teve português, matemática, geografia, educação física, todas as áreas. Me oferecem e eu estou lá fazendo!”

“Fazem quatro anos que estou na Prefeitura, os únicos cursos que eu fiz são estes cursos da Prefeitura, que são no LEA (Laboratório de Ensino-Aprendizagem).”

“Foram muitos cursos realizados, sempre que eu era nova em alguma área eu fazia cursos específicos que me ajudavam muito. Além das semanas pedagógicas, tiveram algumas semanas que foram palestras que contribuíram muito para a prática.”

Os cursos de Adicional e pós-graduação são reconhecidos pelos professores (8 professores) como importantes oportunidades formativas no sentido de fundamentação teórica para o magistério:

“Fiz o Curso de DM e DV no IEPPEP e trabalhei 9 anos com Classe Especial, estou fazendo uma pós de Psicopedagogia pelo IBEPPEX pela questão de sentir a defasagem ... No curso de adicional eu achei bastante válido porque lá você estuda teorias pedagógicas, aprendizagem, fases do desenvolvimento, Piaget, Vygotsky, isto me ajudou, acabou me complementando.”

“Um curso que me ajudou muito foi o Adicional, eu fiz o adicional no IEP, em 1997, a visão que eu tinha do adicional era de um campo de 0 a seis anos, que nem era a faixa etária que eu gosto muito, eu não tenho muita paciência com criança pequena. Mas depois o embasamento do curso, as disciplinas de Filosofia, Antropologia, eu tive lá professores que eu assisti às aulas com prazer, foi um grande embasamento para o magistério.”

Também há o reconhecimento da própria experiência profissional e da troca de experiências com os colegas de trabalho, como sendo importantes elementos que contribuem para o aprimoramento do seu trabalho.

“...mas a prática mesmo é outra coisa, que tem me ajudado, a experiência com outros colegas. Claro que todos os cursos são importantes, mas nenhum me marcou assim.”

“Eu achei que a experiência com a educação especial foi válida porque na educação especial a aprendizagem é mais lenta, o aluno tem dificuldade. Eu acho que

me ajudou porque, hoje em dia, eu vejo que aquela ansiedade que a gente tem de que o aluno não está aprendendo, eu já estudei tanto estas dificuldades que não tenho tanta ansiedade nessa questão."

Ainda, alguns professores indicaram outros cursos realizados fora da RME como significativos para sua formação profissional:

"Eu acho que foi importante a minha ida a Faxinal do Céu, eu aproveitei pelo menos! O que contribuiu para a minha prática foram os vários depoimentos de outros professores, os debates, as situações e a própria convivência com outras pessoas."

"... Faxinal do Céu é um curso, que considero de grande contribuição pelos temas de discussão (de meu interesse) que foi a Semana de Filosofia. A somatória dos cursos no decorrer dos anos sempre ajudam a construir uma prática"

"Eu já fiz um curso de Relações Humanas em Santa Catarina, e o que eu aprendi até hoje eu uso em sala de aula, e às vezes faço com os professores em reuniões, que é para o ambiente ficar mais favorável."

"Também fiz um curso de Avaliação Psicopedagógica em outra instituição privada, até por que muitos cursos a rede pública não oferece. Agora estou fazendo um curso particular sobre Estimulação Precoce, pois trabalho numa clínica a noite, com crianças com problemas degenerativos."

"Eu trabalhei em escola particular, depois em ensino público (em Brasília), sempre haviam cursos como aqui que auxiliam a gente a trabalhar em sala de aula."

Portanto, com relação às outras oportunidades formativas que esses professores tiveram e que consideraram importantes para o enriquecimento da sua prática didática foram citados: os cursos ofertados pela RME de Curitiba, os cursos de Adicional e Pós-Graduação, a própria experiência profissional e o relacionamento com os colegas de trabalho.

Sobre a formação inicial dos professores entrevistados, os dados obtidos nos demonstraram que a maioria possui, além da formação inicial, cursos de graduação e pós-graduação, sendo que dos treze, seis são formados em Pedagogia. Também a maioria dos professores entrevistados concluiu seu curso de formação inicial entre o final da década 80 e o início da década de 90 e não conseguiu definir, com clareza, qual a concepção de educação que norteou seu curso de formação inicial.

Esses professores apesar de terem, em sua maioria, uma formação inicial ampliada – com curso de Estudos Adicionais, Graduação e Pós-Graduação – demonstraram uma fragilidade teórica quando não conseguiram definir, com clareza, a concepção de educação que permeou seu curso de formação inicial. Portanto, essa constatação poderia de alguma forma estar influenciando a atitude positiva desses professores em relação aos cursos de formação continuada, uma vez que sem uma sólida base teórica que lhe dê o suporte necessário para atuação profissional, o professor pode ser impulsionado a buscar os cursos de formação continuada na perspectiva de dar conta dos problemas que lhe são apresentados no cotidiano escolar.

A constatação de que o professor busca o curso de formação continuada e que esta busca pode estar pautada na sua fragilidade teórica, decorrente da sua formação inicial, poderia estar correspondendo ao que nos diz Marin (1999) quando indica a necessidade da formação continuada como sendo um complemento e melhoria da formação inicial.

Além dos cursos de formação continuada, destacamos o fato de ter sido levantado por alguns professores, em suas falas, a importância da sua própria experiência profissional para o aperfeiçoamento da sua prática, pois esta consideração pode estar revelando a dimensão formadora da prática², no sentido de que a prática

² A dimensão formadora da prática é entendida aqui como a experiência profissional, a maneira como as escolas organizam o trabalho pedagógico, as trocas entre os colegas de trabalho.

profissional é um elemento constitutivo da formação continuada do professor. (Santos, 1998)

Considerando-se a prática como um processo de investigação na ação, mediante o qual o professor pode adentrar no mundo complexo da aula para buscar compreendê-la de forma crítica e vital, implicando-se afetiva e cognitivamente nas interações da situação real, questionando as suas próprias crenças e explicações, propondo e experimentando alternativas, participando na reconstrução permanente da realidade escolar (Gómez, 1997, p.112) é que a prática pode ser compreendida na sua dimensão formativa.

O segundo objetivo da entrevista visou coletar dados relativos à experiência profissional dos professores entrevistados, no sentido de verificar se haveria alguma relação entre a experiência profissional e a opção pela realização do curso de EAD, bem como a avaliação feita sobre o mesmo e sua utilização para o enriquecimento da prática didática. As informações obtidas através dessas perguntas foram organizadas a partir de quatro elementos diferenciadores: a) tempo de experiência no magistério; b) tempo de experiência na Rede; c) funções que desempenhou; d) função atual.

Com relação à experiência no magistério, constatou-se que dois professores têm até cinco anos de experiência, seis professores tem entre seis e dez anos de experiência e cinco professores tem mais de dez anos de trabalho no magistério. Entre os professores com mais tempo de experiência encontram-se os que trabalharam anteriormente em escolas particulares ou os que têm mais de um padrão como professor do município. Assim, a maioria dos professores que fizeram parte da amostra, tem uma relativa experiência no magistério e, não sendo professores iniciantes, já tiveram acesso a diferentes oportunidades formativas tendo trabalhado inclusive em instituições públicas e privadas. Isto poderia ser considerado importante na forma como o professor se

apropriada dos conhecimentos dos cursos ofertados pela RME, já que o fato de ele ter tido estas diferentes oportunidades, pode significar que a sua vivência o auxiliaria a estabelecer critérios de análise e avaliação dos cursos.

Quanto ao tempo de experiência na RME de Curitiba, verificou-se que dos entrevistados, a maioria (dez professores) tem no máximo seis anos de Rede e três professores têm mais do que 9 anos de Rede, sendo que esses têm dois padrões e foram selecionados a partir do padrão mais recente. Portanto, mesmo tendo um tempo significativo de experiência no magistério, o tempo de experiência na Rede, da maioria dos entrevistados, coincide com o estimado quando da seleção da amostra, dado que os professores selecionados para a amostra foram admitidos a partir do penúltimo concurso público realizado (1994), ano que marca o início da oferta dos cursos de Educação a Distância.

Com relação às funções que já desempenhou, a totalidade dos entrevistados já foi regente de classe, e a maioria já desenvolveu atividades extra-classe, como Educação Física e Educação Artística. É interessante destacar que alguns professores citam em suas falas que optaram por realizar os cursos de EAD, quando estes estavam relacionados à função que desempenhavam no momento:

"Tem outros cursos que eu fiz, este à distância, no caso, foi um que me ajudou. Eu fiz alfabetização bem na época em que tinha 1.ª série, então eu vivenciava."

"O primeiro curso que eu fiz foi de língua portuguesa, e na época eu estava com uma primeira série, então eu achei que ia trazer coisas para eu trabalhar com os alunos."

Atualmente, dos professores que participaram da amostra, a maioria é regente de classe e alguns dobram o segundo padrão com atividades extra-classe (Ensino da Arte, Educação Física, Farol do Saber e outros...). Isso poderia ser considerado no sentido de

verificarmos se, mesmo realizando hoje uma função diferente da que tinha no momento em que fez o curso de EAD, o material continua contribuindo para a sua prática didática.

As informações obtidas a partir das questões sobre a experiência profissional dos professores entrevistados, nos permitem afirmar que a maioria tem mais de seis anos de experiência profissional, bem como, no máximo seis anos de tempo de serviço na Rede e atuam predominantemente como regentes.

Considerando que os professores entrevistados têm uma experiência significativa de serviço na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, tanto com relação ao tempo de serviço quanto às funções já desempenhadas, acreditamos que talvez isso possa ter oportunizado ao professor conhecimentos sobre a proposta curricular da Rede e que de alguma forma seus pressupostos teóricos-metodológicos poderiam estar influenciando a concepção de educação assumida por esses professores para o desenvolvimento da sua prática didática.

A maneira como esses professores farão a avaliação da contribuição do material do curso de EAD para a sua prática didática também pode estar influenciada por esta experiência e pela concepção de educação que definam como norteadora da sua prática.

1.3. A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO PRESENTE NOS DISCURSOS DOS PROFESSORES

As questões relativas à concepção de educação que caracterizaria a prática dos professores entrevistados buscaram a explicitação de como eles definem a dimensão social da escola, o papel do professor, o processo ensino-aprendizagem e a avaliação. Neste sentido, a pesquisa procurou investigar qual concepção de educação norteia a prática dos professores entrevistados, pois consideramos que esse dado poderia trazer indicativos com relação às expectativas dos professores quanto aos cursos de formação continuada oferecidos pela Rede, bem como apontar para os próprios proponentes dos cursos aspectos que possam ser considerados.

Com relação ao papel da escola pública na sociedade de hoje, a maioria dos professores disse que esta "deveria preparar para a vida", "para o futuro", "para que o aluno possa compreender a sua realidade", como pode ser observado nos relatos abaixo:

"...a função dela é garantir um conhecimento que seja prático para a vida."

"Acho que a função da escola é preparar as pessoas para o futuro, para ter um futuro cada vez melhor."

"A função da escola é tentar ajudar o indivíduo, a pessoa, o aluno, no caso, a despertar para a realidade, ajudar a buscar este conhecimento, ajudar para que haja este despertar na pessoa.."

"A escola tem que passar para o aluno que tudo que ele está aprendendo é com função. Não é simplesmente ensinar por ensinar, na vida dele vai ter algum significado."

"Eu acho que atualmente seria preparar o aluno para a vida, não só ser aquele mero transmissor de conhecimento, porque muitas vezes as pessoas pensam assim."

Nesta sociedade que a gente está vivendo, capitalista, você tem que preparar o aluno de toda a forma, para ele lutar lá fora. Eu acho que isso é importante, então se ele tem aquele conhecimento, e você passa um conhecimento para ele poder chegar também no mercado de trabalho, poder chegar a fazer uma faculdade, isso é importante atualmente, você deve direcionar para isso, preparar o aluno para ser um lutador para a vida. Porque a gente vê tanta coisa que está acontecendo, a economia do país, tudo isso, abrir os olhos para como está, trabalhar até outras áreas. Você assistiu o Jornal Nacional, viu o que está passando, passar estas mensagens para eles, não ficar só no texto, português e matemática. É tentar, através do debate, trabalhar com a oralidade e mostrar para ele a visão de mundo.”

Além dessa forma de entender a função da escola, outros professores, afirmaram que ela vem assumindo cada vez mais funções assistencialistas, tendo que suprir necessidades que deveriam estar sendo atendidas pela família e por políticas públicas. Isto faria com que a escola assumisse funções que, na visão desses professores, não seriam dela, desviando do seu papel de transmissão do conhecimento, como afirmam esses professores:

“Eu acho que a escola está buscando funções que não são dela. A escola virou um poço de assistência social e esqueceu um pouco a função dela que é garantir um conhecimento que seja prático para a vida. Eu acho que ela está mais preocupada com o social da criança, com correr atrás de pai, com funções que não são dela.”

“Preparar o aluno para a vida mesmo, oportunizar ao aluno ter mais conhecimento e enfrentar todas as dificuldades, educar o aluno e, hoje fazendo até a função que é dos pais. Também deve educar, principalmente isso que a escola faz muito, eu acho que não deveria ser essa a função principal da escola, mas a escola também assume esta função mesmo, às vezes até atrapalha, a gente perde tempo em vez

de ficar educando o aluno, explicando o que é certo ou não é! Não que seja perda de tempo, mas você passa valores que seriam a função dos pais, e às vezes deixa de passar conteúdo para a formação dele. Cada ano que passa é mais difícil, mas por um lado você tenta entender as necessidades dos pais estarem cada dia que passa mais longe de casa, os dois tem que trabalhar."

"...hoje em dia a escola está carregada de coisas e foge da função exata que é a educação. Mas a situação da escola está complicada cada vez mais, assumindo o que não é a sua função".

Alguns professores indicaram, nas entrevistas, que a função da escola estaria relacionada à formação do cidadão, no entanto, demonstram diferentes compreensões a esse respeito:

"Eu acho que a escola tem que formar o cidadão, ela não tem que formar o trabalhador apenas ou o profissional. Tem que formar como pessoa, se fosse formar só o trabalhador, a gente fazia cursos específicos para aquilo, e depois ensinava a ler e escrever e um ia ser mecânico, outro engenheiro, advogado e pronto. Acho que tem uma função bem maior que é desde ensinar a não jogar papel no chão, ensinar a votar, a compreender, a não ser submisso, a ser uma pessoa politicamente ativa, a formar a sociedade. A pessoa faz parte da sociedade e forma a sociedade."

"Acredito que cabe à escola dar instrumentos para que a pessoa possa ser independente e ser responsável pela própria sociedade. A escola dá o instrumento para que a pessoa possa ser cidadão, um cidadão que participa. É preciso formar um cidadão que saiba quais são suas obrigações e seus direitos, e mais, quais são as suas obrigações nesta sociedade. O que a gente vê, é que as pessoas não sabem mais até onde vai a sua responsabilidade, o que compete a ela dentro do mundo em que vivemos."

"Formar o aluno consciente de seus deveres e direitos, cidadão completo, porque hoje em dia a escola não é mais um meio de buscar informação, é mais um meio de entendimento, porque as informações ele tem em várias outras fontes, melhores até do que a escola. Eu acho que seria a questão mais da cidadania mesmo, como exercer a sua cidadania, até o que está na lei, por que seria mais interessante, por que isso não tem em livro, não tem revista, não tem curso."

"A função da escola é estar ensinando o aluno a interpretar o mundo, aprender a ler e escrever, às vezes eu vejo que fica para o papel da escola o papel de educar, eu não veja a escola tendo todas as responsabilidades, a função dela seria mais na parte de formar cidadãos, o sentido de aprender, uma pessoa que sabe ler com interpretação, que vai ser crítico, que não vai ler por ler."

Podemos perceber através das falas desses professores que, apesar de definirem a função da escola relacionada à formação do cidadão, há divergências conceituais em relação ao significado de cidadão. Enquanto alguns se referem ao cidadão como um indivíduo que tem direitos e deveres, devendo ser consciente de sua responsabilidade ou obrigações na sociedade, outros o compreendem, como um sujeito crítico, politicamente ativo e consciente do seu papel na formação da sociedade. Configurando-se dois pólos de entendimento, um voltado à perspectiva individual, colocando no sujeito a responsabilidade por sua participação na sociedade, e outro voltado a uma dimensão mais coletiva do cidadão, na organização da sociedade. Percebe-se que as falas apresentam diferentes visões de cidadão, mas nenhuma delas parece conceber o próprio aluno como um cidadão.

As diferentes visões da função da escola, definidas por esse grupo de professores, se apresentaram basicamente em três direções: com a função de preparar para a vida; de formar o cidadão e de transmitir conhecimentos, sendo que esta última,

segundo o grupo que a apontou, ficaria prejudicada pela necessidade da escola assumir funções que não são suas. Assim, mesmo apresentando diferentes concepções da função da escola é possível perceber, nas falas, uma preocupação comum, no sentido de preparar o indivíduo para a vida adulta, para o futuro. A escola é vista, por esses professores, como tendo um papel importante no trabalho com o conhecimento, com o conteúdo, mas não esclarecem qual seria a função deste trabalho, nem de que forma ele se daria.

Essas diferentes visões sobre a função da escola, presentes nos discursos dos professores entrevistados, podem estar determinadas pela influência da concepção de educação do seu curso de formação inicial, pelas orientações das políticas educacionais da RME de Curitiba e/ou de origem nacional.

Um dos aspectos comuns entre os entrevistados é o fato da maioria ter concluído o curso de formação inicial no final dos anos 80 e início dos anos 90, período em que os fundamentos da pedagogia Histórico-Crítica estavam bastante presentes nas discussões acadêmicas. Também, considerando que o Currículo Básico da RME de Curitiba tem em seus fundamentos a contribuição da concepção Histórico-Crítica de educação e que esses professores têm um tempo de experiência significativo na Rede (em torno de seis anos), portanto devem ter tomado conhecimento do conteúdo desse documento, algumas falas podem estar revelando a apropriação de termos como a formação do cidadão crítico e o papel da escola na transmissão-assimilação do conhecimento sistematizado postos nesse documento, o que não significa que seus discursos estejam conscientemente voltados à Pedagogia Histórico-Crítica. Pois, há de se considerar que esses termos também foram apropriados numa perspectiva neoliberal³, estando

³ Segundo Silva (1996, p. 167) “é crucial entender que o presente assalto neoliberal ao social, em geral, e à educação, em particular, se apóia numa série de importantes estratégias retóricas ... entre elas a recontextualização – as categorias e o léxico das lutas democráticas são seletivamente reciclados e reincorporados, depois, obviamente, de terem seu conteúdo anterior devidamente higienizado.”

apresentados em documentos como nos PCNs, nas diretrizes curriculares nacionais e, de modo, geral nas políticas governamentais atuais, voltadas para a educação pública.

Em relação à visão que esses professores têm do seu papel na escola de hoje, alguns dos entrevistados disseram que o professor deveria ser um mediador entre o saber do aluno e o conhecimento escolar. Outros apontaram para o fato de o professor ter seu papel definido a partir das situações do cotidiano, do que a prática lhe coloca como desafio.

Entre os entrevistados que apontaram o papel do professor, como mediador, destacamos algumas falas, que nos mostram o entendimento da mediação como sendo estabelecer a relação entre o saber do aluno e o conhecimento sistematizado, e esta mediação nas palavras desses professores, estaria se dando na forma de troca com os alunos, acompanhando o processo de sua aprendizagem:

"O professor é o mediador, deve auxiliar o tempo todo para que o aluno se desenvolva. Estar sempre junto com o aluno é muito importante para que ele exponha o seu potencial. O mediador entre o conhecimento e a experiência."

"Uma pessoa mediadora entre o conhecimento que o aluno já traz e o que ele tem que levar da escola..O professor deve tentar colocar a idéia, do correto, que ele já tem. Ir daquela educação informal, para a formal."

"O professor não pode ser um mero transmissor, ele tem que ser um mediador da aprendizagem, estar ali debatendo e discutindo com o aluno e fazendo com que o aluno realmente aprenda."

Entre os professores que apontaram seu papel definido pelas situações do cotidiano escolar, destacamos as seguintes falas:

"Eu lembro que na época do magistério falava-se que o professor era o orientador, depois no final do curso já era o mediador, na verdade eu acho que o

professor é tudo isso, não tem um papel em só mediar, ou só bem orientar. Tem momentos em que eu sou o orientador, estou sentada ali com aquela criança e estou direcionando os caminhos para ele poder vir, e tem momentos que ela sabe e eu só vou mediar com o que ela já sabe. Então, eu acho que não vou ter um papel único, dependendo da atividade que vai desenvolver, o professor vai ter um determinado papel e vai depender muito da clientela, da bagagem que o aluno já traz. Eu vejo os meus alunos aqui, é uma clientela de nível sócio-econômico muito baixo, as coisas que eles me contam eu não conheço, então ali não seria só orientadora, nem só mediadora, eu sou muito mais ouvinte às vezes, eles contam a realidade do morro onde moram, da invasão, como é a união do grupo.”

“O professor é mais assim, uma pessoa que orienta as crianças, porque elas vem assim tão inocentes para a escola, tem vontade de saber tanta coisa, tem curiosidade. E, você não pode induzir a criança a seguir aquele caminho que você tem em mente, tem que deixar que a criança siga o caminho dela, dentro das orientações. Tem também que ter limite, não é deixar que cada um siga um caminho diferente. É dar as orientações, mas tudo dentro do regimento da escola, digamos assim. Não fugir muito do Currículo também.”

Uma outra questão levantada por apenas dois professores, foi a preocupação com as dificuldades que o professor tem, atualmente, em acompanhar o ritmo de desenvolvimento da sociedade. Para esses professores esse é um fator determinante no cumprimento da sua função:

“O professor tem que ser uma pessoa que compreenda essa sociedade em que está inserido. E, muitas vezes ele é uma pessoa que por ficar o dia inteiro dentro de uma escola, ele até perde esta noção de sociedade. Ele fica tanto ali no trabalho dele, que não percebe o todo, o que está acontecendo em volta. Às vezes, ele não tem tempo

de ler, de ler jornal. O papel dele é passar todas estas informações, informações que ele não tem. Não fica complicado? Nós que estamos na sociedade vemos que o desenvolvimento é globalizado. Mas o desenvolvimento do professor não consegue acompanhar o ritmo de desenvolvimento da sociedade.”

“Todo o mundo está evoluindo, e a escola está cada vez mais indo para trás, regredindo. Não estamos acompanhando o ritmo do mundo e o aluno perde com isto”

Da mesma forma que nas suas falas os professores demonstraram diferentes compreensões da função da escola na sociedade atual, percebe-se uma certa imprecisão sobre qual seria o papel do professor nessa escola, e se pode dizer que há a utilização de certas denominações comuns entre os professores, (“mediador”, “orientador”) que não são suficientemente explicadas em suas falas.

As diferentes compreensões apresentadas pelos professores, em suas falas, com relação ao papel do professor no processo ensino-aprendizagem podem estar permeadas pelas concepções difundidas no seu curso de formação inicial, pela proposta curricular da RME de Curitiba e/ou pelos PCNs.

Mesmo não tendo clara a concepção de educação que norteou o seu curso de formação inicial, pode-se levantar a hipótese de que as falas dos professores estejam traduzindo as idéias difundidas por estes cursos sobre o papel do professor. Com relação ao Currículo Básico de Curitiba e aos PCNs, podemos considerar que estes são documentos que, de uma forma ou de outra, estão presentes no contexto educacional do qual o professor faz parte. Portanto, se o Currículo Básico (1991, p. 36) apresenta a função do professor como sendo “o dirigente do processo ensino aprendizagem, responsável pela organização das diferentes formas de interação do aluno com o conhecimento, considerando as estratégias de apropriação já adquiridas pelas crianças” e os PCNs (1997, p. 44 v.1) apresentam o professor como tendo um papel importante

na “intervenção para que ocorra aprendizagem de conteúdos específicos que favoreçam o desenvolvimento das capacidades necessárias à formação do indivíduo”, o professor pode ter assumido como seu, os discursos presentes nesses documentos, mesmo que essa apropriação nem sempre tenha acontecido de forma mais crítica, buscando os fundamentos epistemológicos de cada um deles.

Perguntados sobre os encaminhamentos metodológicos que consideram mais significantes para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, a maioria dos professores afirmou a necessidade de uma diversidade de atividades, desde que o trabalho parta da realidade dos alunos, das suas necessidades, de algo que seja significativo, enfatizando as brincadeiras, os jogos, as experiências, debates, como estratégias importantes para atender ao interesse das crianças. É neste sentido que se constroem as falas abaixo:

“Conciliar tudo de acordo com a realidade do aluno, trazer a experiência dele para dentro da sala de aula, para que ele se sinta mais à vontade, assim a gente traz situações problemas a partir da realidade deles, não sair do real. Não ficar naquele marasmo, todo dia de aula igual, buscar criar alguma coisa diferente para estimular a eles, porque todo dia aquela mesma coisa é ruim, a gente também cansa, é buscar criar alguma coisa diferente.”

“Trabalhar de tudo um pouco, a questão do trabalho em grupo, a socialização, a questão do debate, trabalhar a oralidade, o texto direcionado para a realidade dos alunos. Trabalhar de tudo um pouco, não ficar bitolado, com pressa de passar o conteúdo e acabou. Você tem que mostrar para o aluno a realidade em que ele está inserido, através de vários encaminhamentos, debates e pesquisa. Se precisar a gente tem o laboratório de computação, vai lá no laboratório, desenvolve um trabalho. Eu

acho que ajuda, trabalhar com muito material concreto para eles entenderem bem, não ficar no tradicional.”

“Eu vejo que o professor deve estar sempre procurando fazer com que o aluno consiga entender o que ele está passando. Dialogar sempre com os alunos. Deixar que ele participe, fazer com que eles participem, que eles falem. Seria importante estar contextualizando o que você está falando com a realidade do aluno. Uma relação do que você está ensinando com a vida do aluno, relacionando o trabalho que está fazendo ali juntamente com as vivências deles.”

Entre os professores entrevistados, dois apontaram, além da preocupação com as atividades diversificadas que atendam os interesses dos alunos, para a questão da interdisciplinaridade, como uma maneira de organizar as suas aulas :

“Então procuro sempre a melhor forma em cima daquilo que o aluno quer, na forma interdisciplinar, englobando tudo. Eu já trabalhei muito com a primeira série principalmente na época da Copa. Terminando a Copa eu comecei a trabalhar o Campeonato Brasileiro . Envolvevia muitos clubes, nós procurávamos fazer tabelas do final de semana, observávamos os resultados, pesquisávamos sobre o time, trabalhávamos o mascote, o símbolo, a data na matemática, trabalhava com estatística, com gráfico, sem aprofundar, isso chamava a atenção deles, e toda segunda-feira eles vinham com a camisa, para poder comentar sobre o time , os jogos.”

“Investigar o conhecimento que o aluno já tem, motivar a criança para ter interesse no conteúdo, buscar coisas que tenham significado, que envolvam as crianças, trazer assuntos do interesse deles, fazendo relações, trabalhando as disciplinas de forma integrada. O aluno participar, jogar, brincadeiras.”

A partir dos relatos dos professores com relação a indicação dos encaminhamentos metodológicos que consideram mais significantes para a sua prática

pedagógica, podemos perceber que a maioria dos professores tem a preocupação em organizar a sua prática de modo a atender os interesses dos alunos, buscando tornar as aulas interessantes, lúdicas, e relacionadas às vivências das crianças. Verifica-se uma ênfase em atividades que propiciem o diálogo, o debate, a oralidade e a participação do aluno.

Essa ênfase na diversificação das atividades, apontada pelos professores entrevistados, pode estar, de certa forma, influenciada pelas indicações metodológicas postas no Currículo Básico da RME de Curitiba quando afirma que o professor deve estar “retomando sempre de diferentes formas os conteúdos já trabalhados, estabelecendo o maior número de relações possíveis, possibilitando ao aluno ampliação de conceitos, pois esses se formam gradativamente.” (1991, p.262) No entanto, nos parece bastante presente, nas falas dos professores, uma visão psicologizante do processo ensino-aprendizagem quando há a ênfase em que as atividades atendam aos interesses dos alunos, que sejam lúdicas, que não sejam cansativas e isto pode estar sendo influenciado pela didática construtivista⁴, presente nos PCNs e divulgada por materiais a que geralmente o professor tem acesso, como por exemplo: a Revista Nova Escola e a TV Escola.

A concepção que o professor tem de escola, da sua função, do processo ensino-aprendizagem, pode ser evidenciada na postura do professor frente à avaliação desse processo. Por esse motivo, perceber como o professor compreende a avaliação, foi outra preocupação deste trabalho. Com relação a esta questão a maioria dos professores disse que a mesma deve ser contínua, processual e diária. As falas que se seguem procuram definir esta compreensão:

⁴ “...de acordo com o construtivismo de César Coll, os PCN adotam como referencial teórico um construtivismo eclético, que incorpora expressões e conceitos de diversas correntes psicológicas e educacionais, fazendo passar por uma grande síntese e, dessa forma, seduzir educadores defensores das mais diversas idéias.” (Duarte, 2000 p. 58)

"Eu tenho as minhas anotações, como se trata de uma primeira série eu vou anotando quanto à leitura, então no início eu vou anotando as letras que eles reconhecem, se reconhecem o nome, os nomes dos outros, se conseguem entregar o crachá, então vou anotando tudo no próprio caderno, a questão de copiar do quadro, anotando essas situações, se a criança não fala nada. Eu me preocupo muito com as crianças que não falam, eu tenho na sala algumas crianças que não param de falar, até irritam, mas antes uma criança que fala, do que aqueles que não falam, por que tem crianças que passam despercebidas na sala, este você tem que pensar como avaliar, é muito mais complicado você avaliar uma criança que não se pronuncia em sala. E até por que a avaliação não é discutida em escolas, com esta proposta de ciclos, você recebe uma fichinha e você vai preencher para dar satisfação para os pais. Nem a escola tem muito claro que, a partir dos ciclos, a gente vai ter que estabelecer critérios, discutir estes critérios, porque cada turma tem um a realidade diferente.."

..."eu procuro ser minuciosa, eu fico observando para ver como é que ela consegue saltar, ou como é que ela não consegue saltar. Se ela não consegue, por que? Por que ela mexe ou faz o movimento errado? Tento avaliar bem amplamente. Não faço uma avaliação direta, consegue ou não consegue. Eu procuro dar tempo, vou passando outras atividades, talvez ele não conseguiu fazer uma, mas a outra ele conseguiu, daí vou passando para a terceira. Para ver se é uma dificuldade ou um probleminha passageiro. Então eu avalio de forma geral, continua.."

"É uma avaliação contínua, diariamente, através de tudo que eles fazem, não só através de uma prova, de um texto escrito, então trabalhos, trabalhos em grupo, pesquisa, caderno, oralidade, tudo o que eles fazem diariamente. Eles são avaliados e depois vai para uma ficha, você vai conhecendo o aluno, vendo o que ele já dominou, o que ainda falta para você poder avançar".

“A avaliação que eu faço com eles é diária ,é contínua, sempre procuro comparar o rendimento daquele aluno com o próprio aluno. Nunca comparo o mais forte com o mais fraco, senão você vai ter sempre o mais fraco, do início até o final do ano. Procuro comparar, por exemplo, uma produção de texto do aluno que fez hoje com uma de quinze dias atrás, ver que erros ele tinha e se melhorou. Chamo o aluno para ele ver os erros que teve. Costumo guardar produções do início do ano, da metade, para comparar com a final.”

Ainda com relação à avaliação, outro fator de destaque, apesar de não indicado pela maioria, é a importância da avaliação para realimentar o processo ensino-aprendizagem e retomar conteúdos que não foram aprendidos pelos alunos:

“Agora não tem mais nota, e medir o aluno pela nota não está com nada. Então, o importante é você saber o que o aluno realmente aprende. Então, a avaliação deve ser uma reflexão para o professor, saber o que o aluno conseguiu, até onde ele conseguiu chegar e o que ele conseguiu entender e a partir daquilo. Fazer uma revisão para retomar o que ele não pode entender e fazer uma avaliação novamente, senão você vai, dá a nota, acabou e morreu. Ele deve usar a avaliação para ver o que realmente não aprendeu e, partindo daí, retomar o conteúdo.”

“A avaliação eu acho que é um ponto nevrálgico. A avaliação é continuada, está sempre realimentando o ensino. É aquilo que a gente faz na nossa vida, precisa parar para avaliar, para ver o que deu certo, o que não deu. Eu já cometi determinadas falhas. Às vezes, você vai dando a aula, vai dando a aula... e não vai parando para ver aquele aluno. Então o trabalho pedagógico também é muito importante, por que ele auxilia até na hora da parada, quando diz : o que será que aconteceu com este que não atingiu o conteúdo? O que será que está faltando? Por que será que este não quer fazer? Então estas paradas para realimentar o processo são fundamentais. Mas eu

vejo que muitas vezes o professor não consegue fazer isto, até por causa da própria correria do dia a dia.”

Em função da Rede estar passando por um processo de reorganização da sua estrutura, de seriada para ciclada, um professor destacou que sente a necessidade de discutir critérios de avaliação, por sentir uma certa indefinição do sistema de avaliação a partir da adesão da escola aos ciclos:

“É até por que a avaliação não é discutida nas escolas, com esta proposta de ciclos, você recebe uma fichinha e você vai preencher para dar satisfação para os pais. Nem a escola tem muito claro que a partir dos ciclos a gente vai ter que estabelecer critérios, discutir estes critérios, por que cada turma tem um a realidade diferente.”

Essa fala merece atenção, pois revela a preocupação do professor que a escola, os professores, tenham um posicionamento crítico e fundamentado a respeito das mudanças colocadas pela escola ciclada. Esse professor pode estar indicando a necessidade da discussão coletiva sobre o trabalho pedagógico.

O conjunto das falas dos professores entrevistados com relação à avaliação, revela uma coerência entre a concepção de avaliação e a sua prática, pois indicam a avaliação como processual, contínua e diária ao mesmo tempo em que dizem utilizar instrumentos que possibilitem perceber o processo de construção do conhecimento pela criança, criando diferentes oportunidades avaliativas e considerando as individualidades de cada um.

Esta forma de conceber a avaliação, como processual, contínua e diária, presente nos discursos dos professores entrevistados, pode estar refletindo o modo como esse elemento componente do processo ensino-aprendizagem é apresentado no Currículo Básico da RME de Curitiba, uma vez que a maioria desses professores disse conhecer e utilizar esse documento como orientador dos seus planejamentos. O Currículo Básico da

RME de Curitiba (1991) define a avaliação a partir das proposições de Luckesi (1984) apresentando-a como “diagnóstica, sistemática e contínua realizando-se no processo de interação professor-aluno, no decorrer das aulas, através de ações e experiências cuidadosamente planejadas.”

Também se pode inferir que a terminologia utilizada pelos professores entrevistados para definir como compreendem a avaliação possa ser decorrente das discussões presentes nos cursos de formação inicial desses professores que, como já vimos, realizaram seu curso de formação inicial no final dos anos 80 e início dos anos 90, período em que a pedagogia Histórico-Crítica esteve bastante presente nos discursos educacionais.

Quando se perguntou aos professores que realizaram o curso de Educação a Distância oferecido pela RME de Curitiba, se haveria uma concepção de educação que pudessem dizer orientadora da sua prática didática, a totalidade dos entrevistados não conseguiu definir com clareza qual a concepção norteadora da sua prática. Podemos encontrar nas suas falas elementos que nos mostram uma certa fragmentação teórica com respeito a definição das concepções de educação, pois apesar de nomearem algumas delas, nem sempre sua explicação a respeito das mesmas condiz com os princípios destas concepções, como percebemos nas falas a seguir:

"Em relação a concepção e ao encaminhamento acho que poderia dizer-me mais histórico-crítica, mas em relação a disciplina me considero muito rigorosa e até tradicional."

"Eu me considero construtivista, e um pouco tradicional, por que eu acho que não dá para deixar muito solto, tem que saber dosar a sua prática, senão você se perde no caminho."

"Acho que é uma linha progressista, mas acho que é difícil especificar, eu sou construtivista ou sou sócio-interacionista. Tem momentos que você é uma coisa e tem momentos que você é outra coisa, depende do que você está se propondo, de acordo com a atividade. Mas eu acho que a linha da discussão, de problema de trazer, de refletir sobre a atividade que estão fazendo, isto é dentro de uma linha progressista. Tem momentos em que você vai trabalhar dentro de uma perspectiva mais formal, mais tradicional, mais no geral."

"Eu acho que a minha concepção de educação é vivência, você tem que viver, tem que experimentar. Eu sou rígida com meus alunos, eu gosto de ordem, de obediência, educação, porque eu fui criada assim. Mas eu também sou carinhosa, sou afetiva, sou bagunceira, sou palhaça. Sou bem cômica, sou bem lúdica com eles. Acho que não tem uma tendência que defina isto. Eu acho que se fosse pra formular outra concepção seria "convivência."

Do conjunto dos professores entrevistados, dois disseram que não podiam definir a concepção que norteia a sua prática, remetendo à questão de que não está clara a concepção de educação assumida atualmente pela RME de Curitiba, principalmente após a adesão a escola ciclada:

"Eu não vejo nenhuma específica no meu trabalho, por enquanto a gente não tomou, não sabe bem o que é esta escola ciclada, a gente está levando, está vendo o que é bom para o aluno, o que é bom para a gente, não tem uma concepção certa. Até tem curso, ainda, para a gente entender o que é ciclo, então eu estou muito ansiosa, o que vai acontecer? Porque a teoria é uma, a prática é diferente, eles se assustam um pouco de ver que não tem nota, os pais ficam nisso assim. Por que de alguma forma até estimulava, é claro que alguns ainda pioravam."

“Eu hoje ainda acho que a proposta da Prefeitura é bem viável, mas como a gente está entrando nos ciclos, ainda está um pouco confuso. Eu não sei com certeza se ainda tem esta proposta ou não.”

A maioria dos professores entrevistados ao tentar definir a concepção que norteia a sua prática pedagógica, demonstrou que há um ecletismo perpassando seu entendimento sobre o processo ensino-aprendizagem, quando apontam a possibilidade de adotar diferentes concepções no seu trabalho diário. Isso é evidenciado quando admitem que dependendo da situação vivenciada, na busca de resolver os desafios postos, às vezes é necessário ser tradicional, outras vezes construtivista, sócio-interacionista, progressista ou histórico-crítico.

O fato desses professores citarem equivocadamente as concepções de aprendizagem para definirem a concepção de educação que norteia sua prática, pode estar revelando a falta de clareza teórica dos fundamentos da educação. Aparentemente os professores assumem discursos pedagógicos diferentes e opostos, sem perceber as contradições entre os mesmos.

Essa constatação pode estar relacionada à maneira como as políticas educacionais do MEC vêm atualmente apresentando, nos documentos oficiais, as propostas voltadas para a escola pública, e que tem nos PCN sua expressão mais elaborada. Esse documento oficial, que atualmente se presta à orientação curricular do trabalho pedagógico das escolas, segundo Moreira (1996, p.128), expressa o discurso neoliberal, dos governantes e autoridades do nosso país, ressaltando a importância de se construir uma escola básica de qualidade, já que não há falta de escolas, mas de “boas escolas”. Nesse sentido os PCN’s se tornam uma das medidas para o enfrentamento da falta de qualidade das escolas - atribuída a “incompetência do professorado”- concomitante a outras medidas,

como a introdução de modernos recursos tecnológicos nas salas de aula, programas de capacitação dos docentes e estratégias de avaliação das escolas.

Os PCN's adotam o Construtivismo como referência teórica, o que pode ser percebido ao longo do capítulo "Princípios e Fundamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais" (Brasil, 1997, pp.33-55), e tal fundamentação é analisada por Duarte (2000) a partir da influência do construtivismo eclético de César Coll e colaboradores nesse documento do Ministério da Educação. Duarte (2000) critica a ausência de discussões aprofundadas sobre as diferentes correntes pedagógicas no sentido de abandono das polêmicas "desnecessárias e improdutivas", buscando o que cada uma possa trazer de contribuição para uma proposta atual:

Destaque-se a constante utilização, nos PCN e nos discurso de César Coll, de termos como releitura, ressignificação, reinterpretção, recontextualização. Esses termos traduzem, na verdade, o princípio metodológico básico de César Coll que, dito de forma clara, nada mais é do que a liberdade que esse autor concede a si mesmo, de extrair das várias teorias o que lhe pareça mais útil, jogando fora o resto da teoria e interpretando como bem lhe aprouver a parte que foi recortada. Para fazer esse escandaloso pragmatismo passar por uma concepção crítica e de vanguarda, os redatores dos PCN não economizaram no procedimento de acrescentar jargões pseudopolitizantes ao discurso de César Coll, normalmente bastante asséptico. E encontram no construtivismo a grande superação no confronto entre abordagens psicologizantes e politizadoras. (Duarte, 2000 p. 57-58)

Esse ecletismo conceitual, presente nos PCN's, acaba por respaldar os discursos dos professores entrevistados; quando eles não conseguem definir com clareza a concepção que norteia a sua prática, mas indicam a possibilidade de estar buscando respostas aos desafios da prática cotidiana, a partir das diferentes teorias pedagógicas. Essa constatação, nos leva a reflexão sobre como essa forma de organização dos PCN's estaria contribuindo, ainda mais, para reforçar a fragilidade teórica do professor.

Essa fragilidade teórica, presente no discurso dos professores entrevistados e reforçada por documentos oficiais, que presumivelmente deveriam estar subsidiando a prática pedagógica das escolas, colabora para obstaculizar a compreensão e a opção teórica/política consciente, por uma concepção de educação que irá determinar para esse

professor, seu papel, a função social da escola, e os encaminhamentos metodológicos mais coerentes com a concepção assumida.

Resgatando as idéias apresentadas nesse capítulo, as questões que visaram perceber como os professores entrevistados concebem a sua prática pedagógica a partir das compreensões que tem sobre a função da escola, o papel do professor no processo ensino-aprendizagem, os encaminhamentos metodológicos e a avaliação, nos levaram a constatação de que a maioria desses professores não tem clareza teórica de qual concepção de educação buscam perseguir no sentido de direcionar a sua prática. Isso fica evidenciado quando seus discursos apresentam mais “jargões” educacionais, difundidos nos documentos difusores das políticas educacionais oficiais, do que a explicação clara e consciente das opções que fazem por uma ou outra posição.

As respostas dos professores às questões da entrevista relacionadas à função da escola, ao papel do professor, aos encaminhamentos metodológicos e à avaliação, ao mesmo tempo em que foram diferentes, trouxeram elementos comuns que nos possibilitam fazer a análise de que tais respostas, possivelmente, estejam influenciadas pelo que perpassa de modo geral as vivências desse grupo de professores: a mesma época de realização dos cursos de formação inicial; o tempo similar de experiência profissional e de rede e, portanto o acesso que tiveram às diretrizes curriculares, até então disseminadas por essa mantenedora; além da influência das políticas educacionais, mais gerais, a nível nacional, que atualmente se personificam principalmente nos PCN's e mesmo aquelas que são difundidas fortemente pela mídia

Presume-se que, ao não terem clareza de qual é a concepção que norteia a sua prática, tais professores estejam assumindo, nem sempre conscientemente, este conjunto de influências presentes no meio educacional. Por esse motivo, discutir a formação continuada dos professores assume um caráter tão importante, de uma discussão que

antes de mais nada é política, no sentido de que a formação continuada do professor, se faz necessária, para que além do resgate de conteúdos dos quais os cursos de formação inicial não deram conta, possa se estar instrumentalizando o professor de modo que, através do acesso aos conhecimentos⁵ que lhe são necessários para compreender a complexidade da profissão docente, possa refletir sobre a prática, resgatando a sua dimensão coletiva/social, pois "há a necessidade de se potencializar a prática cotidiana do educador, para que não se reduza à repetição mecânica, ativismo pedagógico ou voluntarismo político. Há a necessidade de se qualificar técnica, teórica e eticamente o trabalho do educador." (FRIGOTTO, 1996)

⁵ Os conhecimentos necessários ao professor para compreender a complexidade da profissão docente são entendidos aqui a partir das proposições de Severino (1993), que os define como sendo:

a) *Conteúdos*: envolve o domínio de conhecimentos, qualquer que seja sua área. Cultura científica em geral, saber. Constitui-se em mediação fundamental para o processo mais amplo de conscientização. Não se trata de acúmulo de informações e sim de um domínio do processo da produção do conhecimento.

b) *Habilidades didáticas*: são os instrumentos técnicos e metodológicos. Temos que superar o espontaneísmo e resgatar a técnica enquanto recurso de organização e condução da atividade fundada na ciência. A exigência que nos apresenta é ter domínio dos recursos técnicos-científicos o que inclui termos ciência sobre os conhecimentos científicos que os fundamentam.

c) *Relações situacionais*: o trabalho do professor pressupõe como necessidade fundamental uma percepção clara e explícita das referências existências de todos os sujeitos que estão envolvidos no todo do processo educacional, como condição para o rompimento com o individualismo que herdamos de nossa tradição metafísica e positivista, a qual não serve mais aos nossos propósitos de coletividade.

Sem se dar conta de sua própria identidade, de sua integração numa sociedade historicamente determinada e na humanidade, não há condições de uma educação eficaz, enquanto mediação concreta do processo de conscientização

1.4. A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS

Algumas questões da entrevista tinham por finalidade verificar a forma de organização do trabalho pedagógico das escolas, especialmente, quanto à forma como se estrutura o horário de permanência dos professores, às discussões existentes a respeito do projeto político pedagógico, às relações que se estabelecem entre os professores e desses com a equipe pedagógica administrativa. Consideramos importantes tais questões, uma vez que poderiam, na medida em que estivessem revelando as oportunidades de discussão sobre a prática pedagógica estabelecidas pelas escolas, indicar a dimensão formadora da prática cotidiana.

Julgamos que a forma como se dá a organização (coletiva) do trabalho escolar possa ter implicações na busca, pelo professor, de aprimoramento profissional. Ou seja, da formação continuada. Acreditamos que as relações pedagógicas (entre professores, professor-pedagogo-direção) que se dão no interior da escola em que esses profissionais atuam, possam contribuir, para o enriquecimento da sua prática, na medida em que venham propiciar mecanismos de reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida. Portanto, as questões se referiram ao Projeto Político Pedagógico da Escola, ao Planejamento de Ensino e ao Currículo Básico da Rede, por se constituírem, do nosso ponto de vista, nos elementos que podem estar provocando os momentos de discussão no interior da escola.

A participação dos professores no processo de construção do Projeto Político Pedagógico da escola, entendido como o documento construído coletivamente, que expressa a sua identidade e os princípios teóricos-metodológicos que fundamentam a prática pedagógica, pode se constituir como um momento privilegiado de formação desses professores, pois permite a reflexão sobre o caráter intencional da sua ação.

Segundo Souza (1998, p. 288): "a consciência do homem em relação à vinculação teoria/prática é fundamental na transformação de qualquer atividade em práxis. No contexto da práxis, a atividade humana se caracteriza como produto da consciência."

A maioria dos professores entrevistados (doze) indicou existir um Projeto Político Pedagógico da escola, no entanto, desses apenas seis disseram ter participado ativamente da sua elaboração. Entre os professores que disseram ter participado das discussões para a elaboração do projeto político pedagógico da escola, alguns indicam que sua elaboração veio atender a uma exigência burocrática, se constituindo num processo aligeirado, do qual nem todos participaram, ou a participação se deu de forma limitada, impedindo a compreensão do projeto como um todo:

"Sim, a escola tem um Projeto Político Pedagógico. A gente passou um ano fazendo o Projeto, só que o Projeto não termina assim, não é uma coisa acabada. Eu sinceramente, depois de pronto eu não vi. A gente sabe, são feitos estudos em cima dele, mas uma parte foi meio as pedagogas da escola que deram uma pincelada final."

"Sim, nós participamos, porque quando surge alguma coisa é muito badalada, assim teve aquela cobrança lá do Núcleo, de que tem que fazer, de que tem que participar."

"Tem porque foi falado aqui que estava sendo feito, tem mas eu acho que não é um projeto que estava assim bem aberto. Nós fizemos algumas discussões, cada grupo ficou de ler uma parte, uma coisa assim, mas não o total, por partes, não chegamos a ver o todo. E, daí, a gente colocou até, tinha perguntas para responder, nós respondemos, depois foi juntado tudo. Mas eu não tive a oportunidade de ver isso pronto. Eu diria que foi meio quebrado, vi partes, ninguém viu o todo."

Entre os professores que disseram que a escola tem um projeto político pedagógico, há aqueles que não participaram da sua elaboração, no entanto, indicam ter

alguma idéia sobre o que trata o documento por meio dos comentários feitos sobre ele, pela direção da escola:

"A escola tem um Projeto Político Pedagógico, mas eu não participei da sua construção, quando vim para cá ele já estava definido. Eu participei deste Projeto Político Pedagógico da outra escola da qual eu vim. Fazem quase três anos que eu estou nesta escola, e sempre nas reuniões de início de ano e de metade de ano a diretora está sempre comentando com a gente sobre ele."

"Houve reuniões no ano passado, à noite, só que eu não pude participar, mas depois ela [a diretora] fez uma reunião geral e passou o projeto todo para a gente. A gente leu, todo mundo tomou conhecimento, vários grupos ajudaram a formular, foi a participação geral da escola, mas eu não pude participar."

"A escola tem um Projeto Político Pedagógico, como todas as escolas têm, no papel. Mas eu vejo assim, que este ano vai ser refeito, e que muitas pessoas falam e não sabem muito bem qual é o projeto da escola, enquanto escola. Eu não me lembro de ter participado ativamente da construção do projeto. Alguns direcionamentos eu sei."

Outros professores não participaram da elaboração do projeto político pedagógico da escola e também disseram que não tiveram acesso ao documento:

"Deve ter um Projeto Político Pedagógico. Para dizer a verdade, nesse processo eu não trabalhei, porque eu sou mais nova na escola (4 anos), eu acredito porque não teve reformulação, então não estou por dentro, mas acredito que a escola tem. É, confesso que tenho pouco interesse."

"A escola tem um projeto que não foi construído pelo total da escola, que não foi passado para os professores. O processo de elaboração foi atropelado, com reuniões fora do horário de aula e, até onde sei, foi reformulado aquele que já existia. Não tive acesso ao conteúdo deste projeto".

Considerando-se os conteúdos das falas dos professores, parece não haver clareza quanto à função do projeto político pedagógico das escolas. E mais, a ênfase dada aos poucos momentos de discussão a respeito do Projeto Político Pedagógico pode estar indicando que, ao menos os entrevistados, não os consideram oportunidades para refletir sobre a organização do trabalho pedagógico que a escola vem realizando, sobre seus fundamentos e sobre a direção que vem sendo dada a ele. A reflexão sobre o projeto político pedagógico poderia estar determinando um repensar da prática de cada professor a partir das discussões realizadas coletivamente. É nesse sentido que o processo de construção e de reflexão permanente sobre o projeto político pedagógico da escola poderia ser considerado um momento de formação continuada, permitindo ao professor estar tomando criticamente seu fazer pedagógico.

Muito embora os professores tenham indicado a existência do Projeto Político Pedagógico da escola, se manifestado a respeito do processo de sua elaboração e se posicionado em relação à sua participação na elaboração dele, ficou evidente, a partir de suas falas, que o Projeto estava sendo visto como mais uma tarefa a ser cumprida pela escola a partir das determinações da Secretaria de Educação, havendo uma contradição entre a função do Projeto Político Pedagógico e a maneira que se deu a sua elaboração.

Com relação ao conhecimento do conteúdo do Projeto Político Pedagógico, no sentido de saber indicar qual a direção que o mesmo define à prática pedagógica da escola, observamos que a metade do grupo disse não saber qual seria esta direção e os demais professores apontaram alguns direcionamentos enfatizando o trabalho com a comunidade e a formação do cidadão:

“Trabalhar em conjunto, alunos, escola e comunidade, não deixar a comunidade de fora, principalmente a nossa que é difícil, o pai tem que estar em

contato com a escola. É aquela velha história, o pai que sabe que o aluno está bem nem vem na escola. O pai que precisa se você não fica em cima, não comparece na escola. É um trabalho mais dirigido para a comunidade. Trazer a comunidade para a escola."

"Eu acho que seria assim, no sentido de que a escola possa auxiliar no entrosamento com a sociedade, como a escola pode auxiliar o nosso grupo, a nossa comunidade. O projeto pretende conduzir, preparar para que a escola fique como um componente da comunidade, da sociedade e do mundo."

"O projeto político pedagógico da escola pretende que se atenda todos os alunos de forma igual, sem distinções de religião, raça, cor. Tem também a questão do regimento interno, sobre os direitos e deveres dos alunos, dos professores e dos funcionários da escola."

"O que está dentro do projeto é a importância de formar o cidadão, ele aponta para isso. Tem que procurar sempre alcançar esta formação, uma formação ampliada do ser humano. Isso na nossa escola muitas vezes se tem claro. Eu acho que em alguns momentos a gente percebe isto, tem ações que são feitas justamente como se havia pensado no projeto."

A partir das falas dos professores se percebe a ênfase na questão do trabalho com a comunidade, no entanto, faltam elementos que nos possibilitem ter claro qual é a compreensão do significado desse contato com a comunidade, qual a real dimensão social da escola, como o trabalho pedagógico estaria sendo definido a partir dessa preocupação. Tal ênfase, ainda que imprecisamente indicada, pode estar refletindo a direção que tem sido posta pelas políticas governamentais de "gerenciamento compartilhado". Tal direção vem sendo difundida massivamente pela mídia, podendo ser considerada como um verdadeiro "bombardeio" de incentivo à participação da comunidade. Cabe ressaltar que seu conteúdo não tem em vista escutar as vozes

daqueles à que a educação se destina, mas a participação da comunidade como supridora das funções que o Estado passa a não cumprir.

Esta compreensão "distorcida", com relação ao papel da comunidade na escola, poderia ser melhor discutida se tivéssemos elementos que nos permitissem verificar como se deu a participação da própria comunidade na construção do Projeto Político Pedagógico, bem como a participação de outros segmentos da escola (funcionários, alunos, pais).

Ainda que, nos limites desse trabalho, não seja possível discutir como se deu o processo de construção do Projeto Político Pedagógico no sentido de verificar as formas de participação dos diferentes segmentos (pais, alunos, funcionários, professores, outras entidades da sociedade civil), as respostas podem estar revelando que, ao menos eles, têm muito pouca clareza acerca de qual deveria ser o conteúdo do Projeto Político Pedagógico enquanto definidor da direção a ser dada à prática pedagógica da escola.

Outra questão referente ao Projeto Político Pedagógico, procurou revelar como suas orientações trazem, do ponto de vista dos professores, implicações para a organização da prática pedagógica da escola. Consideramos que as respostas dos professores poderiam indicar em que medida o Projeto Político Pedagógico da escola estaria cumprindo com a finalidade de orientar e indicar caminhos para a prática pedagógica coletiva, ou cumprindo apenas uma função formal e burocrática. Caso o Projeto estivesse efetivamente orientando a prática pedagógica, poderíamos levantar a hipótese de que este tivesse influência sobre a participação dos professores em cursos de formação continuada.

Essa hipótese não pode ser confirmada, pois a metade dos entrevistados disse que o Projeto Político Pedagógico não tem influenciado na organização do trabalho

pedagógico da escola ou o tem feito apenas em parte, como nos exemplificam as seguintes falas:

"A organização do trabalho pedagógico da escola, sinceramente, ao meu ver, não acontece a partir das orientações do Projeto Político Pedagógico da escola. As coisas são muito atropeladas, acho que falta organização de todo o grupo, acho que a escola está meio se organizando ainda."

"Nem sempre a organização do trabalho pedagógico acontece a partir das orientações do Projeto Político Pedagógico. Eu acho que não se vê o que consta lá."

Além desses professores que indicam que o Projeto Político Pedagógico não estaria influenciando a organização do trabalho na escola, outros cinco (cinco) entrevistados dizem que, de certa forma, ele orienta e define o trabalho pedagógico da mesma, mas suas falas não apontam em que aspectos e, com clareza, como isso se daria:

"Exatamente, o trabalho pedagógico da escola tem por base o projeto político pedagógico. Tanto é que a Orientação está sempre acompanhando nas permanências nosso o trabalho. Têm os Conselhos de classe, é feito o pré-conselho e nas reuniões o Conselho geral".

"Sim com certeza, nas reuniões ela [a diretora] enfoca muito que está sendo feito, conforme está colocado no projeto".

De fato, o conteúdo das falas dos professores entrevistados revela pouco acerca de o Projeto Político Pedagógico, em suas orientações, trazer implicações para a organização do trabalho pedagógico que realizam, quer por afirmarem que o Projeto Político Pedagógico não tem influenciado a organização do trabalho quer por não terem explicitado de que forma ele, de fato, o influencia.

Considerando o conteúdo do conjunto das respostas dos entrevistados acerca do Projeto Político Pedagógico - que revela 1.º a existência desse documento nas escolas

em que atuam; 2.º a forma de sua elaboração, assentada em precária participação; 3.º a imprecisão das opiniões quanto à sua função; 4.º a pouca clareza relativamente ao seu conteúdo enquanto definidor da direção a ser dada à prática pedagógica da escola e 5.º a divisão entre os que consideram que ela não influencia a organização da prática pedagógica e os que afirmam sua influência sem, contudo, precisar de que forma essa influência é percebida -, é possível aventar a possibilidade de o Projeto Político Pedagógico ter sido elaborado em cumprimento das normas do sistema de ensino, nas condições concretas de sua realização. Ou seja, é possível que o reconhecimento da necessidade da definição clara de uma orientação político-pedagógica para a ação educativa escolar ainda não tenha se constituído, sequer pelos profissionais diretamente ligados ao trabalho educativo. Dessa forma, a redução do seu significado – um documento formal, que cumpre uma exigência normativa do sistema de ensino e que, mesmo tendo sido formulado a partir de algumas reuniões do corpo docente, não se efetivou enquanto orientador do trabalho pedagógico da escola – pode corresponder à sua existência real. Ou seja, a prática da discussão e de tomada de decisão coletiva acerca dos rumos educativos a serem perseguidos por todos nele diretamente interessados, ainda não se constitui numa necessidade, ao menos, nas escolas envolvidas na amostra.

Se entendermos o projeto político pedagógico, na perspectiva indicada por Veiga (1998, p.13), como "um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade, que não é descritiva ou constataiva, mas é constitutiva...e que por outro lado propicia a vivência democrática necessária para a participação de todos os membros da comunidade escolar e o exercício da cidadania", é que podemos compreender a dimensão do papel da escola na formação dos profissionais que nela atuam. Pois, a participação dos professores na

construção do projeto político-pedagógico, estendendo-se da discussão dos conteúdos curriculares à discussão da escola como um todo e suas relações com a sociedade pode proporcionar o desenvolvimento profissional destes professores na medida em que estejam articulando o conhecimento que o professor tem da sua prática pedagógica com a organização da escola e seus projetos.

Assim, a maneira como os professores planejam suas aulas, selecionam os conteúdos de ensino, as fontes que consultam, as escolhas metodológicas que fazem e as relações pedagógicas que se estabelecem para executar essa tarefa foram questões levantadas no roteiro de entrevista com o objetivo de resgatar o que há de característica formadora no próprio modo como a escola organiza a sua prática cotidiana.

Com relação ao planejamento e a seleção dos conteúdos de ensino, a maioria (dez) dos professores aponta a prática da discussão entre os professores da mesma série, ciclo ou etapa:

"Os conteúdos para o planejamento são selecionados pelo professor de acordo com o Currículo Básico. É um processo coletivo de acordo com os ciclos e etapas."

"Como trabalhamos com ciclos, os conteúdos são definidos em cada ciclo para cada etapa. Os professores daquela etapa consultam o Currículo da Prefeitura e, cada professor vê a necessidade ou não daquela atividade ou conteúdo."

"Na reunião você escolhe o conteúdo, o tema é escolhido de acordo com a data, não sou eu sozinha, é todo o corpo pedagógico."

Para a seleção e organização dos conteúdos de ensino, os professores destacaram, em sua totalidade, a utilização do Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, como fonte principal de consulta. Este Currículo é utilizado pela RME desde 1988, tendo passado por algumas alterações, mas conservando desde então, em sua base teórica, uma Concepção Histórica-Crítica de educação.

Sendo o Currículo Básico um ponto de referência para a totalidade dos entrevistados, buscamos informações relativas à forma como se deu o acesso do professor ao mesmo. A maioria dos entrevistados (onze professores), disse ter tido contato com o Currículo Básico no interior da escola

“O meu acesso ao Currículo Básico foi desde que eu entrei na Rede, e aconteceu na própria escola. Eu nem sabia deste Currículo, foi a direção da escola que me chamou, tivemos uma reunião, me apresentaram o Currículo e me disseram que seria importante estudar todo ele. À princípio, eu estudava só a parte que me interessava, o que eu estava trabalhando com os alunos, mas, com o passar do tempo passei a conhecer todo ele, principalmente agora trabalhando com a primeira série, você trabalha com todas as áreas. A gente usa um resumo do Currículo com o que tem mais para a primeira série.”

“No início, o que acontece em todas as escolas que eu fui, eles mostram para a gente quando se reúne na permanência. A gente vê o conteúdo, só que daí a gente tem que ler a mais, todos aqueles textos que vem antes, as explicações, daí eu também gosto de ler bastante o Currículo, não é só na hora da permanência”.

Cabe ressaltar, ainda sobre a utilização do Currículo Básico pelos professores na organização do planejamento de ensino, que alguns professores levantaram a preocupação com a utilização desse documento devido a Rede Municipal de Ensino de Curitiba estar passando por um momento de reestruturação curricular, mudando da lógica seriada para a escola ciclada. Ficou evidente na fala dos professores a preocupação com o fato de estarem utilizando um currículo que apresenta os conteúdos de forma seriada, quando há uma cobrança no sentido de transformarem sua prática atendendo aos princípios da escola em ciclos, como verificamos nas falas abaixo:

"Nessa linha da implantação do ciclo, a gente olha para um currículo que já tinha e tenta adaptar a uma realidade nova. Porque não tem um rol, a gente tenta adaptar."

"A escola utiliza o Currículo Básico da RME, mas sabemos que a Prefeitura pretende uma reformulação."

"Eu hoje ainda acho que a proposta da Prefeitura é bem viável, mas como a gente está entrando nos ciclos, ainda está um pouco confuso. Eu não sei com certeza se ainda tem esta proposta ou não."

Apesar desses professores afirmarem estar utilizando o Currículo Básico como norteador do seu trabalho pedagógico, nos parece contraditório o fato, já visto anteriormente, de não conseguirem definir com clareza a concepção que orienta sua prática, pois se este Currículo tem uma determinada concepção de educação e é aparentemente aceita pelos professores, na medida em que indicam a utilização do mesmo para a seleção dos conteúdos de ensino, era de se esperar que eles definissem a sua concepção de educação a partir dessa direção. Talvez a reflexão de Sousa (1998, p. 270) possa estar indicando uma possível explicação para o que foi constatado: "...as concepções pedagógicas, nas quais as professoras se orientam em seu trabalho, partem muitas vezes de uma decisão da coordenação da escola e/ou da Secretaria de Educação e não de uma real necessidade ou domínio teórico destas professoras, que na maioria das vezes não as discutem."

Para ilustrar o que foi dito, recorreremos às falas dos professores quando se referem à orientação que recebem para a organização do planejamento:

"...ai eles reuniram os professores por ciclo, a pedagoga entregou o currículo, e a partir do currículo selecionaram os conteúdos que iriam trabalhar no 1º bimestre."

Foi este tipo de seleção que foi feita ... Então o conteúdo foi selecionado, mas não foi rediscutido."

"Muitas vezes a Orientação e a Supervisão dão muitas coisas prontas, porque as professoras daquela etapa não organizaram seu planejamento em tempo hábil. Assim, dependendo dos professores envolvidos é uma organização mais dirigida pela Supervisão e Orientação e dependendo, os professores dirigem mais."

"A seleção dos conteúdos é feita pelo Currículo, mas é entregue uma relação que foi feita a alguns anos pelos professores mais antigos e os professores, individualmente, analisam esta relação e organizam seu planejamento."

Também foi destacado nas falas dos professores a influência de suas experiências anteriores na organização do planejamento de ensino:

"O Currículo é uma referência, mas há outras coisas além do Currículo. Dentro da escola nós temos os projetos Fazendo Escola, e cada professor tem sua formação. Tem coisas que não estão especificamente no Currículo da Prefeitura."

"Como fonte de pesquisa temos utilizado o Currículo, mas não como bíblia. Nós temos usado os Parâmetros Curriculares, que na escola tem dois exemplares, porque nem todas as professoras receberam. Assim, livros, não teriam outros, mas experiências nossas mesmo, da gente analisar o trabalho do ano passado e pensar como vai fazer este ano."

"Os conteúdos saem do Currículo, a gente vê qual é relevante, qual dá para utilizar."

Percebe-se através dessas falas que o educador "age fundamentado por uma pluralidade de saberes, entre os quais aqueles provenientes de sua formação pedagógica, experimentados e reelaborados no dia-a-dia da sala de aula." (SOUSA, 1998, p. 270)

Quando dizem utilizar como referências para a elaboração de seu planejamento de ensino diferentes fontes de pesquisa como: os Parâmetros Curriculares, o Currículo

Básico da Prefeitura, os diversos livros didáticos e a sua experiência anterior, nos parece que o professor justapõem partes de orientações com concepções diferentes, construindo sua prática a partir de uma multiplicidade de diversas referências teórico-metodológicas e de seu saber de experiência.

A partir do conteúdo das falas dos professores entrevistados, pode-se aventar a possibilidade delas não conseguirem definir a concepção que norteia a sua prática docente dado que ela, em geral, não está inserida num processo contínuo de reflexão crítica. "Na busca de 'como fazer' a falta de clareza teórica cria uma dependência muito grande dos receituários ou procedimentos técnicos sem referência aos fundamentos filosóficos que norteiam tais teorias." (SOUSA, 1998, p. 273)

Entendendo que o ato de planejar é um elemento inerente ao trabalho docente e que "para que a escola possa funcionar, não é suficiente a existência do saber sistematizado. É necessário convertê-lo em 'saber escolar', isto é, dosá-lo e sequenciá-lo para efeitos do processo de transmissão-assimilação no espaço e tempo escolares" (SAVIANI, 1985), consideramos necessário buscar saber como os professores entrevistados procuram organizar os planejamentos das suas aulas, o que é possível perceber nos relatos que se seguem:

"Eu organizo tudo em etapas. Eu preciso escrever o que eu vou trabalhar, o que eu vou fazer, o material que eu vou usar. Eu faço entrega de crachás, o calendário, tarefas de casa, e depois o trabalho em si. Faço uma explicação geral do que vamos fazer, uma agenda no quadro e passo individualmente. Tem crianças que, no geral, entendem e tem aquelas que você precisa falar quinze vezes para entender."

"... eu preparo as aulas, o diário, é uma coisa minha, para não entrar em sala sem estar preparada, e, a partir daí, a gente usa o laboratório, vários métodos. Há diversidade, nunca ficar preso, e através daquilo vai avaliando o aluno diariamente,

material concreto, pesquisa, sempre tendo a participação ativa deles, acho que desenvolver a oralidade é super importante.”

“Eu gosto de, mais ou menos, organizar o que eu vou trabalhar para ter uma seqüência. Eu seleciono os conteúdos, coloco referências de onde vou procurar aquilo. Em sala faço o calendário primeiro, gosto de trabalhar mais alfabetização, produção de texto antes do recreio, os alunos estão mais atentos. Já na matemática eu não sinto tanta dificuldade que precise trabalhar antes do recreio. Nos dias que não tem educação física, ou outra atividade diferente que vá interromper o andamento da aula, aproveito para fazer atividades que irão exigir mais.”

Em relação à forma como se dá a organização do planejamento de ensino pelos professores entrevistados, esses demonstraram a preocupação com sua realização como necessidade de ter segurança no desenvolvimento do seu trabalho, preparando antecipadamente suas aulas, selecionando os conteúdos e as atividades que irão desenvolver com os alunos, de modo que essas atendam aos interesses da criança e garantam a aprendizagem.

Dessa forma, o ato de planejar, exige do professor a explicitação da relação teoria-prática, no sentido de que é preciso que ele organize os meios para que ocorra a aprendizagem, a partir de conteúdos previamente definidos. A relação conteúdo-forma é indissociável, no entanto, conforme vimos no capítulo anterior, esses professores não apresentam clareza de qual concepção de educação norteia sua prática e isso pode estar comprometendo essa relação na medida em que, a finalidade da educação, que deveria determinar a ação pedagógica, não é conscientemente definida.

Como o planejamento é a organização sistemática e intencional do processo ensino-aprendizagem, consideramos que os momentos destinados a esse fim, podem se

constituir em elemento da formação continuada dos professores, desde que possibilite a reflexão sobre a prática pedagógica.

E o que significa reflexão? A palavra nos vem do verbo latino 'reflectere' que significa voltar atrás. É, pois, um re-pensar, ou seja, um pensamento em segundo grau. Poderíamos, pois, dizer: se toda reflexão é pensamento, nem todo pensamento é reflexão... Refletir é o ato de retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar numa busca constante de significado. É examinar detidamente, prestar atenção, analisar com cuidado. E é isto o filosofar. (Saviani, 1991, p.23)

Daí decorre a necessidade da escola organizar os momentos coletivos de planejamento, propiciando a reflexão sobre a prática, onde, para além da "troca de experiências" entre os professores da escola, haja a busca de conhecimentos teórico-metodológicos que fundamentem o trabalho docente.

Na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, os professores têm um horário de permanência, se constituindo em quatro horas semanais de uma jornada de vinte horas, e esse espaço é indicado pelos professores que participaram da amostra, como importante para a organização do planejamento de suas aulas. Além de indicar o horário de permanência como um espaço para o planejamento, alguns professores enfatizaram que, nesse momento, acontece ou deveriam acontecer, na sua opinião, discussões sobre a organização do trabalho pedagógico e a troca de experiências entre os colegas da escola, conforme verificamos nas falas abaixo:

"A permanência é um ponto positivo, é um momento que você tem para sentar, organizar o próprio trabalho do dia-a-dia. Eu sinto falta às vezes de trocar idéias com as professoras das outras séries. A gente troca, mas na hora do recreio, no corredor. Não existe aquele momento para trabalhar e é uma coisa que a gente tem pedido para encontrar formas."

"Acho que tem muito a caminhar, eu acho que o momento para a organização do trabalho pedagógico que a Prefeitura conquistou, não é aproveitado como deveria ser, é um momento que poderíamos estar, muito bem, vendo essas questões de

avaliação, do currículo, da relação dos conteúdos, mas que nada disto é visto. Veio um crescimento individual para mim, porque ao sentar com as professoras nós trocamos materiais, uma conta a sua experiência, aí há um crescimento, mas um crescimento no coletivo da escola que o pedagogo venha sentar, isso não tem.”

“Então a gente planeja as aulas, faz o planejamento junto, discute bastante, é feito em conjunto, em permanência, a escola determina as permanências para estudos e preparo de aulas.”

“É válida a troca com as minhas colegas, a experiências delas, é outra visão, às vezes a gente entra em conflito, eu acho que esta troca, estes subsídios que vem das colegas, me faz bem, me faz avançar.”

Em relação a contribuição, que a forma de organização do trabalho pedagógico das escolas, possa estar trazendo para o aperfeiçoamento profissional dos professores entrevistados, maioria desses professores (dez), afirmou valorizar as relações pedagógicas que se estabelecem na prática cotidiana da escola como elemento de enriquecimento da sua formação profissional, no entanto, as relações citadas por estes professores se referem às trocas entre seus pares, acontecidas casualmente e não organizadas sistemática e intencionalmente pelos responsáveis pelo processo na escola, pedagogos e diretores. É possível perceber uma certa crítica à equipe pedagógica, insinuando que se, as permanências, as reuniões pedagógicas ou os conselhos de classe fossem organizados de outra forma, poderiam estar propiciando um maior crescimento profissional. Tal situação foi evidenciada tanto nas falas anteriores como nas que se seguem:

“O próprio contato com os colegas, com a escola e com os alunos proporcionam um crescimento, mas não existe uma proposta de trabalho específica que vise esse crescimento.”

“Às vezes nós marcamos de nos reunirmos para discutirmos alguma coisa, procuramos não faltar para sentar e conversar sobre um determinado assunto, realmente a gente se reúne, mas sem a interferência do pedagogo.”

“Eu vejo que o pedagogo ajuda se você for lá.. Na nossa escola ele deixa, assim, meio livre, eu sinto falta um pouco de cobrança do pedagogo. Caso você tenha alguma dúvida a pedagoga é muito pronta para atender, mas eu acho que a função do pedagogo deveria ser mais junto ao professor.”

“... muitas vezes acontece do pedagogo ficar muito no serviço burocrático, que é um serviço que toma um tempo muito grande, e não propiciar o crescimento mesmo do professor. Precisa ver o que está acontecendo com os alunos, ir à sala, conversar com o professor, pelo menos de quinze em quinze dias, uma vez por mês.”

Os professores demonstraram, a partir dessas observações, que valorizam a função desempenhada pelo pedagogo, bem como a sua opinião e considerações que possam auxiliar o desenvolvimento do seu trabalho. Inclusive, foi destacada a influência do pedagogo na indicação de cursos de formação continuada promovidos pela Rede, como podemos verificar no relato abaixo:

“Desde que o pedagogo tenha uma formação, uma visão, eu acho que ele interfere bastante na prática, sim. Ele influencia na participação nos cursos, pois se é ofertado um curso e ele tem uma noção do que vai acontecer naquele curso, vai te estimular.”

No entanto, as falas desses professores, também indicam um descontentamento com o trabalho do pedagogo das suas escolas, em relação à interferência desse profissional na sua prática. Percebe-se que os professores sentem a necessidade de um acompanhamento mais sistemático do seu trabalho, de orientações, sugestões de

encaminhamentos e de discussão em relação às dificuldades que enfrentam no processo ensino-aprendizagem.

A expectativa que os professores entrevistados demonstram ter com relação ao trabalho do pedagogo, pode estar indicando a falta de definição sobre o papel desse profissional no interior da escola.

(...) a pedagogia significa também condução à cultura, isto é, processo de formação cultural. E o pedagogo é aquele que possibilita o acesso à cultura, organizando o processo de formação cultural. É, pois, aquele que domina as formas, os procedimentos, os métodos através dos quais se chega ao domínio do patrimônio cultural acumulado pela humanidade. E como o homem só se constitui como tal na medida em que se destaca da natureza e ingressa no mundo da cultura, eis como a formação cultural vem a coincidir com a formação humana, convertendo-se o pedagogo, por sua vez, em formador de homens... O pedagogo escolar é aquele que domina sistematicamente e intencionalmente as formas de organização do processo de formação cultural que se dá no interior das escolas. (SAVIANI, 1985, p. 27 e 28)

Nesse sentido, o pedagogo, enquanto articulador do trabalho pedagógico da escola, deveria propiciar a elevação cultural dos professores que nela trabalham, buscando através da organização sistemática e intencional, do horário de permanência, dos conselhos de classe, das reuniões pedagógicas e da discussão sobre o projeto político pedagógico, propiciar momentos de reflexão coletiva que permitam ao professor construir a sua autonomia pedagógica, uma vez que de seu trabalho educativo depende o quanto a escola possa contribuir no processo de elevação cultural dos alunos.

Assim, poderíamos dizer que, em relação à organização do trabalho pedagógico das escolas que fizeram parte da amostra, além das questões relativas acerca da não existência de um processo de construção coletiva do projeto político pedagógico que estivesse desencadeando uma efetiva discussão a respeito da prática pedagógica das escolas e que foram discutidas no início desse capítulo, a maioria dos professores entrevistados valoriza a possibilidade de troca de experiências entre os colegas de trabalho e a utilização do horário de permanência para a organização e planejamento das suas atividades diárias. Também indica reconhecer, através dos questionamentos que

fazem ao trabalho dos pedagogos, a falta de interferência desse profissional na sua prática didática.

Portanto, é possível inferir que a precariedade da organização pedagógica das escolas dos professores entrevistados – do ponto de vista do seu projeto político pedagógico, da organização dos horários de permanência, da maneira como organizam o planejamento do processo ensino-aprendizagem e das relações de trabalho estabelecidas entre professor-professor e professor-pedagogo- poderia, a partir da falta de discussões coletivas sobre a prática pedagógica, estar levando esses professores a busca de diferentes oportunidades de formação continuada, inclusive o curso de Educação a Distância, para de alguma forma, buscar respostas para os desafios pedagógicos com os quais se defronta no dia a dia do trabalho educativo que realizam.

Resgatando o que já vimos nos capítulos anteriores podemos dizer que, apesar dos professores entrevistados indicarem que de alguma forma, a organização do trabalho pedagógico das escolas em que trabalham tem lhes propiciado um certo crescimento profissional, aparentemente, nem a formação inicial dos professores (ampliada para graduação e curso de pós-graduação), nem a experiência (no magistério e na RME de Curitiba), nem a forma de organização do trabalho pedagógico das escolas, tem propiciado a esses professores um crescimento profissional desenvolvido a partir de uma efetiva reflexão sobre a prática. Assim, Garcia (1996, p.138) nos chama a atenção sobre a necessidade de se considerar os conhecimentos produzidos pelos professores em sua prática cotidiana, mas enfatiza a importância da reflexão coletiva a respeito dos problemas que permeiam a realidade escolar, quando nos recorda que:

Estamos falando de uma escola que se constrói com base no conhecimento produzido e acumulado historicamente pelas professoras e professores em suas práticas cotidianas. Estamos falando de professoras e professores reconhecidas/os e se reconhecendo como produtoras/es de conhecimentos sobre o processo ensino-aprendizagem. Estamos falando de professoras e professores que tiveram uma formação inicial que se atualiza cotidianamente na medida em que

refletem coletivamente sobre o ensinar e o aprender e buscam/constróem novos conhecimentos que possam dar conta da complexidade das situações que enfrentam. Estamos falando de professoras e professores que, desmintindo a avaliação oficial de seu descompromisso com os alunos e alunas, acorrem a encontros como este em busca de espaços de discussão, de trocas de experiências, de acesso ao que vem sendo produzido nas universidades, de aperfeiçoamento contínuo, pois sabem com Lévy, que ninguém sabe tudo, que todo mundo sabe alguma coisa, e que todo saber está na humanidade.

1.5. A AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE O CURSO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

As questões da entrevista que buscaram verificar como o professor percebe a política de formação continuada desenvolvida pela RME de Curitiba e, mais especificamente, o curso de Educação a Distância, nos módulos de Matemática e Alfabetização, no sentido de sua contribuição para a sua prática didática, procuraram investigar as razões que levaram os professores entrevistados a optarem pela realização desse curso, a forma como o realizaram (individual ou coletivamente; em casa ou na escola) e a avaliação que fazem sobre ele.

Consideramos que essas informações podem nos revelar que elementos os professores entrevistados valorizam no Curso de EAD em relação à sua contribuição para a prática didática. A partir dessa constatação, procurar-se-á refletir em que medida esses elementos valorizados pelos professores se relacionam com a sua experiência profissional, com a sua formação, com a sua concepção de educação e com a organização do trabalho pedagógico das escolas em que esses professores atuam. Esta reflexão, também poderá permitir o levantamento de indicadores que possam colaborar para um aprofundamento da avaliação do próprio programa, pela equipe proponente do Curso de EAD.

Os professores entrevistados afirmaram participar de diferentes cursos ofertados pela RME de Curitiba, e em sua maioria realizaram no mínimo três, dos seis cursos de EAD ofertados pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba.

Dentre os vários cursos de formação continuada, desenvolvidos pela RME de Curitiba, o curso de Educação a Distância, realizado por meio de módulos escritos organizados a partir das áreas do conhecimento, foi destacado pelos professores

entrevistados, como sendo um dos mais significativos com relação a sua contribuição para a prática didática:

“Os cursos de Educação a Distância, são interessantes, a gente toma conhecimento de um monte de coisa, você lê, faz as atividades dos módulos que são interessantes.”

“Esses cursos a distância foram os que eu mais admirei. Foram muito úteis. O curso no qual eu tive mais dificuldade foi o de Educação Artística, talvez, por eu não gostar muito de Educação Artística.”

Considerando-se que a seleção da amostra para o desenvolvimento da presente pesquisa teve como principal critério a participação dos professores nos cursos de Educação a Distância, especialmente nas áreas de Alfabetização e Matemática, se investigou quais as razões que levaram estes professores a optarem pela realização do curso. A determinação dessas razões pode nos indicar que critérios esses professores utilizaram para escolha da realização desses cursos, pois isso é importante para tentar perceber que expectativas os professores teriam em relação a um curso a distância, bem como, o que os motivaria a procurá-lo.

Segundo as respostas dos professores entrevistados, um dos motivos apontados por cinco professores, para realização do curso de EAD foi o fato de terem tido contato com o material através de colegas de trabalho. Em suas falas alguns ressaltaram a qualidade do material em relação à sua utilidade na sala de aula, às sugestões de leitura para aprofundamento dos conteúdos, à estética e à forma como o conteúdo é apresentado:

“As meninas (outras professoras) começaram a fazer e eu gostei muito do material. Achei um material muito rico, muito bom, embora eu não atuasse em matemática, na época em que fiz”.

"Eu não fui uma das primeiras a participar desse curso na escola. Conheci o material através de quem já estava participando. Então, achei o material bom, que dava para ser usado em sala de aula, com sugestões de atividades e leituras."

"No ano em que eu entrei na Rede (1996), todo mundo estava fazendo e, daí, eu entrei no ritmo também. Depois, achei que dava para explorar em sala de aula, porque era um material bom."

"Na verdade eu conhecia o material porque a minha irmã fez todos e eu achava o material muito bom, esteticamente bonito, o conteúdo, a forma como as atividades estão apresentadas."

Outros aspectos que, segundo os professores, interferiram na sua opção pela realização do curso de EAD foram: a oferta dos cursos pela própria escola, a facilidade em fazer o curso em casa, a necessidade de buscar novos conhecimentos e o fato de na época de realização do mesmo estarem trabalhando como regentes de 1.ª série, como podemos verificar nos depoimentos abaixo:

"Eu fiz quase todos os cursos de EAD, e o primeiro foi o de Alfabetização em 1995 ou 1996, não me recordo. Na época eu estava trabalhando com primeira série e eu gostei tanto do curso de alfabetização por que era o que eu trabalhava. Quando você vai fazer um aperfeiçoamento naquilo que você trabalha chama mais atenção. Na medida em que foram aparecendo as outras áreas, sempre que eu tive oportunidade eu fui fazendo também."

"Eles (a equipe pedagógica da escola) sempre passam perguntando quem quer fazer o curso. Após ter feito primeiro, o de Alfabetização, achei muito interessante porque além de dar um embasamento teórico muito bom, ele auxilia também para a tua prática em sala de aula, tem muita sugestão de atividade. Eu lia e ficava muito interessada, tinha muita coisa para inovar."

"Eu tenho até critério, não é qualquer um, mas como era a distância, eu não precisaria sair, eu não teria horário, eu poderia fazer aqui mesmo. Então quando sobrava tempo eu fazia o curso, num instantinho. A gente trocava idéias entre as colegas, e isso dava um crescimento maior no próprio curso. Fiz o de português primeiro, depois outro, e fui fazendo..."

A partir das falas registradas anteriormente observar-se que a motivação dos professores para realizarem o curso de EAD se deu ao fato de o curso estar relacionado à função que desempenhavam na época da sua realização, à consideração da opinião positiva dos colegas que já tinham ou estavam realizando o curso e ao fato da oferta de inscrição acontecer diretamente no local de trabalho. Os professores ressaltaram como aspectos positivos no curso: as sugestões de encaminhamentos metodológicos; a possibilidade de utilização imediata do conteúdo discutido pelo material na sua prática em sala de aula; as indicações de leituras complementares; a possibilidade de opção pela realização do curso individualmente e a troca de informações entre os colegas da escola.

Pode-se dizer, que não existe nessas falas dos professores entrevistados, a indicação de que tenha sido utilizado como critério para a opção pela realização do curso de EAD, a preocupação com a Concepção de Educação veiculada pelo material deste curso, nem que, o material tenha uma direção que venha ao encontro do que, esses professores, entendam ser a forma mais aproximada de sua visão de educação e do processo ensino-aprendizagem. Também não há a indicação da possível escolha desse curso, pela relação que possa existir entre o conteúdo dos módulos dos cursos e o Currículo Básico da RME de Curitiba, que já foi citado pelos professores como sendo o principal orientador da sua prática pedagógica.

Apesar de alguns professores indicarem que há a possibilidade de acontecer a discussão entre os colegas de trabalho, durante a realização do curso de EAD, sobre o seu conteúdo, e de a inscrição para o curso ter sido ofertada pela própria escola, não há a indicação, na fala desses professores, de que o curso faça parte de um processo de discussão coletiva na escola sobre a prática pedagógica.

Isto também se evidencia quando a maioria dos professores (10) diz ter feito o curso de EAD individualmente, em casa ou na própria escola, nos horários de permanência. O que é justificável a partir da própria proposta de implantação deste programa de formação continuada que, nas palavras de uma das responsáveis pelo curso, tem por objetivo que o professor possa optar sobre como e onde irá realizar a leitura do material:

"...a nossa intenção é que o professor utilize o tempo dele como puder, não necessariamente na escola, porque o maior benefício do material é esse."

Contrapondo-se à visão da formação continuada como um processo individualizado, Nóvoa (1997, p.26) diz que "a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional." Essa afirmação parece estar reforçada pelo que nos dizem os professores quando indicam que o material do Curso de EAD pode ser uma oportunidade para desencadear discussões coletivas, utilizando o horário de permanência para a troca de idéias com os colegas:

"O de Ensino da Arte eu fiz sozinha, mas os outros a gente fazia na permanência trocando idéias."

"Teve cursos que eu fiz sozinha, teve outros que eu fiz com colegas da escola que estavam fazendo os mesmos cursos. A gente estava fazendo o mesmo curso, na mesma escola, na mesma época, então nós aproveitávamos a permanência. Havia atividades que você precisava procurar em livros, ou aplicar com os alunos e mandar para a Secretariá, então nós fazíamos em grupo."

"Eu fiz sozinha. Nunca sentei com ninguém para fazer, mas, às vezes, pedia a ajuda de alguém que já tinha feito, quando tinha dúvidas."

A disposição dos professores em discutir coletivamente as proposições feitas pelo material do curso de EAD, pode estar indicando para as escolas que, se esse curso fosse realizado por um número maior de professores ao mesmo tempo, e que a escolha da área do conhecimento a ser contemplada viesse de encontro aos problemas levantados pelos professores no desempenho de suas atividades diárias, o horário de permanência poderia ser organizado, pelo pedagogo da escola, a fim de propiciar a discussão coletiva sobre o material. Até porque, o professor realizando individualmente o curso "não tem a possibilidade de influenciar diretamente a dinâmica da escola, uma vez que o professor isolado, ainda que sensibilizado pelas mudanças propostas no curso, não encontra, via de regra, um ambiente propício à discussão e à adoção de inovações ao retornar ao seu ambiente de trabalho." (BARRETO, 1999, p.212)

Essa discussão poderia desencadear um processo de reflexão coletiva sobre a concepção de ensino da área em questão, os procedimentos metodológicos que mais se aproximem das necessidades do grupo com o qual a escola trabalha, estimulando a reflexão a partir das questões do cotidiano escolar, fazendo com que este momento de formação continuada busque estabelecer um processo fundamentado num "modelo de ação-reflexão-ação" (WEY, 1999 p. 238).

Com relação às razões que levaram os professores entrevistados a fazer o curso de EAD ofertado pela RME, a maioria apontou a qualidade do material quanto à sua forma gráfica, à sua estética, ao seu conteúdo, às sugestões de encaminhamentos metodológicos, e à opinião positiva sobre o material de colegas que já tinham realizado o curso. A maioria, também indicou ter realizado o curso individualmente, no entanto, em alguns casos houve a indicação de discussões com os colegas a respeito do conteúdo dos módulos.

A partir dessas considerações podemos concluir que a disposição do professor à formação continuada passa também pela necessidade em ter espaços em que seja possível refletir sobre a sua prática através da troca com aqueles que vivenciam as mesmas problemáticas do cotidiano escolar. "Práticas de formação que tomem como referência as *dimensões coletivas* contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção de seus saberes e dos seus valores."(NÓVOA, 1997, p.27)

Assim, a afirmação de Nóvoa poderia nos indicar que momentos de discussão coletiva organizados pela escola, a partir do material do curso de EAD, poderiam estar se constituindo em uma oportunidade para os professores pensarem sobre os valores e o conjunto de saberes que permeiam a sua prática, pois o conteúdo desse material, embora não tenha sido o objeto de análise dessa pesquisa, traz na organização dos seus módulos os fundamentos teórico metodológicos adotados pela RME e que discutidos pelos professores poderiam auxiliar na construção da clareza de que concepção de educação norteia sua prática.

O objetivo principal dessa pesquisa, verificar a avaliação dos professores participantes do curso de EAD da RME de Curitiba, sobre a contribuição do mesmo para a sua prática didática se justifica pela necessidade de averiguar a questão da

capacitação docente, na perspectiva do professor, posto que como elemento que sofre a ação do processo de capacitação, poderia indicar, aos propositores dos cursos de formação continuada, elementos a serem considerados, em sua avaliação como um todo.

Assim, consideramos que a avaliação dos professores em relação aos cursos de formação continuada dos quais participam, pode revelar suas expectativas quanto aos mesmos, no sentido de que, ao se propor os cursos é necessário considerar o que professor valoriza, o que busca. No entanto, essa consideração sobre as expectativas dos professores em relação aos cursos, não significa partir necessariamente do que eles desejam, mas ao se considerar o ponto de vista do professor, instigá-lo à reflexão sobre seus valores, concepções e práticas. Segundo Collares (1999, p. 212) “ao aceitarmos os saberes resultantes das práticas e experiências, não estamos defendendo que a escola se torne o lugar de pronunciar as verdicções. O essencial das narrativas de experiências está no fato de os sujeitos assumirem os lugares de enunciadore, e, conseqüentemente, estabelecerem uma relação de construção, de interpretações e compreensões sobre o que lhes acontece.”

As questões desta pesquisa voltadas para desvelar o posicionamento dos professores em relação à contribuição do curso de EAD à sua prática didática e que podem revelar suas expectativas em relação aos cursos de formação continuada, procuraram investigar: em que sentido os professores acreditam que se deu esta contribuição; quais atividades propostas pelo material do EAD foram possíveis de ser desenvolvidas em sala de aula; dos módulos do curso, qual trouxe maiores contribuições; que limites e sugestões apontam e como utilizam o material atualmente.

A totalidade dos professores entrevistados considera que o material contribuiu para a sua prática didática, sendo que a maioria (12) destaca como maior contribuição as

sugestões de atividades e encaminhamentos, como é possível constatar nas falas que se seguem:

"Contribuiu por que ali mostra o conteúdo e também te dá o encaminhamento, há sugestões de atividades, de filmes, de livros."

... "traz várias formas de você ensinar aquele conteúdo ali, e isso enriquece a prática pedagógica. Se o professor lê, compreende e reelabora levando para a prática, vai contribuir."

"O material tem bastante exemplos, tem muita teoria, mas depois traz uma prática."

"O curso é válido por que você vai lendo, conhecendo e ainda tem sugestões de atividades para a sua prática, concilia os dois, a teoria e a prática, ele atualiza."

"Eu procurava sempre colocar em prática as atividades sugeridas pelo material, procurava sempre fazer o que não tinha feito ainda. Eu achava que era muito interessante e os alunos também."

Contudo, o fato de a maioria dos professores avaliar positivamente o material a partir da valorização das sugestões que o mesmo traz de atividades que possam ser desenvolvidas em sala de aula com seus alunos, pode estar indicando uma atitude, de certa forma, pragmática, em relação à expectativa que têm dos cursos. Portanto, pode estar sendo revelada a dimensão reiterativa da prática, que segundo Sanchez Vázquez (1977, apud Paro, 1990, p.27):

... rompe a unidade do processo prático, caracterizando-se exatamente por sua repetibilidade. A lei que rege o processo de realização já é conhecida a priori, constituindo o objeto real em simples duplicação ou cópia do objeto ideal. Opera-se, portanto, uma separação entre o subjetivo e o objetivo, constituindo-se a práxis reiterativa ou imitativa em repetição de um processo e de um resultado alcançado por uma práxis criadora anterior, sem, contudo, a imprevisibilidade e a unicidade desta.

Na práxis criadora há a unidade indissolúvel da atividade da consciência (o subjetivo, o interior) e da realização do projeto (o objetivo, o exterior), o que quer dizer que “*a produção do objeto ideal é inseparável da produção do objeto real, material.*” (Sanchez Vázquez, 1977, p.258)

A prática imitativa ou reiterativa é uma:

...práxis de segunda mão que não produz uma nova realidade; não produz uma mudança qualitativa na realidade presente, não transforma criadoramente, ainda que contribua para ampliar a área do já criado e, portanto, para multiplicar quantitativamente uma mudança qualitativa já produzida. Não cria; não faz emergir uma nova realidade humana, e nisso reside sua limitação e sua inferioridade em relação à práxis criadora. (Sanchez Vázquez, 1977, p.258)

A compreensão de que “na busca de ‘como fazer’ a falta de clareza teórica cria uma dependência muito grande dos receituários ou procedimentos técnicos, sem referência aos fundamentos filosóficos que norteiam tais teorias” (SOUSA, 1998 p. 273), pode nos auxiliar na reflexão das razões pelas quais a maioria dos professores enfatizou as sugestões metodológicas apresentadas pelo material do curso de EAD e não a discussão sobre a fundamentação teórica desse material.

Os cursos de formação continuada deveriam ser organizados de modo que pudessem estar colaborando para que se supere esta visão pragmática da prática pedagógica, contribuindo na construção das bases teórico-epistemológicas que permitam ao educador “interpretar o múltiplo e não inventar arbitrariamente explicações *ad hoc* para todos os problemas.” (FRIGOTTO, 1996, p. 98)

No entanto, o que o professor valoriza no material do curso de EAD é a possibilidade de auxílio que este possa oferecer no enfrentamento dos problemas do seu cotidiano, seja em relação a algo que não esteja entendendo, seja algo que precisa relembrar, seja uma idéia nova para trabalhar com algum conteúdo, como foi percebido

por meio das falas dos professores sobre as atividades sugeridas pelo material do curso de EAD que utilizaram em suas aulas:

"Na alfabetização, o trabalho com o nome é uma coisa que eu usava meio sem consciência, todo mundo diz que faz então eu vou fazer também. Ali não, eu vi aquilo diferente, o nome tratado como texto, traz um monte de atividades que você pode usar, como, o trabalho com textos, quadrinhas. Eu produzi quadrinhas com os alunos a partir de uma que vinha no próprio livro. A partir dela a gente trabalhava a rima, todos os elementos, daí a gente fazia a quadrinha coletiva, aquele que tinha maior interesse fazia a quadrinha individual, foi outra forma que eu aprendi com o material. Na matemática, as atividades de medidas, de contagem..."

"Eu fiz as atividades de gráficos e acho que ali aprendi a trabalhar com gráficos. Os alunos construíram em grupos também, coletaram quantos alunos tinham na quarta série, período da manhã e tarde, sexo masculino e feminino, separaram por barrinha, ficou super interessante."

"De matemática, fiz atividades da parte de medidas: medir a sala com os pés, a carteira com as mãos. E a própria questão do material dourado, que antes eu não entendia e aprendi com o curso como usar o material dourado em sala de aula."

"Eu tirei algumas idéias do material de Geografia, o trabalho com a maquete, a planta baixa. Até este ano eu já separei para dar uma olhada. Já usei algumas coisas de matemática também: o uso dos numerais, as atividades sobre a função social dos números como, informar, organizar..."

Do conjunto de encaminhamentos metodológicos sugeridos pelo curso de EAD nas diferentes áreas do conhecimento, os professores indicaram a realização em sala de aula de diversas atividades entre as quais: construção de gráficos, trabalho com o material dourado, atividades relacionadas à função social do número, trabalho com os

nomes, com diferentes tipos de textos, a produção de textos, a construção de maquetes, entre outros.

Do ponto de vista do professor as sugestões do material trazem contribuições para a sua prática didática na medida em que os auxiliam a diversificar as atividades para o desenvolvimento dos conteúdos e ajudam a elucidar algumas questões metodológicas como, nos exemplos acima, o uso do material dourado e o significado do trabalho com o texto.

Outra contribuição do material do Curso de EAD, apontada pelos professores, foi a de que o material contribui no sentido de deixar claro os conteúdos que devem ser trabalhados por série:

"Ele coloca os conteúdos de todas as séries, são bem claros. Você tem a oportunidade de ver os conteúdos das outras séries também, ver a relação, o que muda, qual a diferença. Na verdade a gente vai vendo que os conteúdos não mudam é só a questão de uma dificuldade maior. Então acho válido o fato de trazer um conhecimento maior dos conteúdos."

"Dos módulos, o que eu achei mais interessante, foi o que trazia os conteúdos de ensino, divididos especificamente por série. Aquele é perfeito, divide o que é para pré, 1ª, 2ª, 3ª e 4ª série, e direciona o que você pode fazer, dá sugestões".

A partir dessas falas podemos verificar que, atualmente, o Currículo Básico da RME de Curitiba tem sido entregue aos professores em cadernos separados por série o que pode estar propiciando uma visão fragmentada da forma de organização curricular proposta por este documento. Diante desse fato, a valorização que os professores fazem da forma como os conteúdos estão apresentados no material do Curso de EAD, possibilitando a visualização do conjunto dos conteúdos a ser desenvolvido nas séries

iniciais do ensino fundamental, indica a preocupação, por parte do professor, em visualizar a totalidade dos conteúdos a serem trabalhados.

Sabendo que os cursos são organizados em módulos e que cada módulo traz um conteúdo específico, seja com relação à concepção, aos encaminhamentos da área, aos conteúdos ou à avaliação, consideramos importante investigar qual desses módulos seria mais significativo do ponto de vista do professor, pois isto poderia indicar o que o professor considerou mais significativo dentre o conjunto de conhecimentos propostos pelo curso.

A maioria (8) dos professores apontou os módulos que discutem o trabalho com os conteúdos e as sugestões de atividades, como sendo os mais significativos. Os depoimentos abaixo exemplificam esta afirmação:

"Acho que o módulo que trata dos conteúdos mesmo. Porque no dia a dia tendemos a fazer coisas muito parecidas e quando você vê outras formas de dar aquele mesmo conteúdo, eu acho que é interessante."

"O módulo dos conteúdos, em alfabetização e matemática, foi mais importante para mim no momento em que eu estava atuando, principalmente pelas sugestões de atividades."

"Gostei mais do livro dos conteúdos, porque tem atividades para fazer com as crianças. Você vai lá na teoria, pega a teoria, elabora uma coisa para fazer com as crianças, faz os trabalhos, aplica e você vê o retorno do seu trabalho, e você vê que a criança realmente consegue assimilar dessa maneira. Não é só escrever, escrever e escrever e a criança não ser criadora."

"No de Alfabetização, o módulo que eu mais gostei foi o que falava sobre os diferentes tipos de texto, que trazia sugestões de atividades. De matemática, foi o que falava dos numerais."

A metade dos professores entrevistados disse utilizar o material do curso de EAD como fonte de consulta para o seu planejamento, demonstrando que esse material continua auxiliando o professor na organização do trabalho pedagógico, para além do momento da realização do curso:

"Atualmentè eu tenho usado o material para consulta."

"Sim, estou sempre utilizando para planejar e enriquecer minhas aulas."

"...tudo o que você aprende fica fazendo parte do seu dia a dia, por isso é importante você está aprendendo no dia a dia, de uma maneira ou de outra você vai usar."

"É um material que ficou, e que eu não aposentei, quando preciso posso consultar."

Considerando que todos os módulos trazem avaliações sobre os conteúdos dos mesmos e que são essas avaliações que possibilitam ao professor a continuidade do curso, recebendo os módulos seguintes, perguntamos que opinião os professores teriam sobre as mesmas.

Estas informações, quanto ao modo como os professores entrevistados vêem os momentos de avaliação no interior do material, poderiam trazer dados relevantes aos propositores do curso permitindo a reflexão sobre em que medida esses momentos estariam se caracterizando como um momento de interação entre os professores e a equipe do curso de EAD e de que forma isso estaria acontecendo.

A questão da avaliação parece ser um aspecto polêmico, do ponto de vista dos professores, em relação ao Curso de EAD, pois a maioria (9) questiona a forma como ela se dá, classificando-a como tradicional e apontando dúvidas em relação aos critérios utilizados na determinação dos conceitos atribuídos aos professores pela realização das atividades, como verificamos nestas falas:

"As avaliações eu acho boas, mas os conceitos por letra, você nunca sabe o que fazer com aquele conceito. É A, B, ótimo, bom, é legal, mas nunca vem nada escrito, deveria vir alguma coisa mais específica, porque nem sempre está excelente, deveria vir algum comentário, um parecer."

"Eu acho que como a proposta da Rede não é em função do registro, dar conceitos A,B,C é errado. Acho que todo mundo é capaz de tirar A, cada um tem uma concepção, uma linha de trabalho, todo mundo é capaz de tirar A. No meu entendimento o B e o C ficariam de fora. A pessoa está fazendo, está interessada, está andando, eu acho que tem que colocar o A lá."

"...na avaliação eles cobravam cópia pura do livro, se você colocasse alguma idéia que não estivesse lá... A avaliação do material é bem tradicional."

"As avaliações são tradicionais, não dou valor para a avaliação, se vou tirar A ou B, mas sim ao conteúdo do curso e no que ele pode ser útil para a minha prática."

"No meu material sempre vem ótimo, parabéns, eu não sei porque. Havia problemas, que eu vi, e não foi tirada nota. Você vê que eles não estão avaliando pela quantidade, estão vendo o raciocínio que você seguiu, que tem uma lógica o caminho que você fez, então esse lado eu acho legal, mas você não sabe, em parabéns, que critérios ela utilizou para chegar naquele parabéns. O que é parabéns para ela, está tudo de acordo, poderia ter ido além, não poderia? Eu acho neste sentido, se o conceito é A, o que é o conceito, não foi apresentado no início do curso o que tem que atingir."

Os professores também consideraram que, algumas vezes, a avaliação foi muito simples, numa relação direta de pergunta e resposta, sem exigir um posicionamento ou uma reflexão mais aprofundada.

"As avaliações eram muito simples, quem não lesse nada também teria capacidade de responder. Era meio óbvio, você já sabia em que página estava a resposta."

"É bem verificação do conteúdo, pergunta e resposta direta, conforme o texto."

"Alguns são apenas para copiar as respostas, não exigem o posicionamento do professor."

Ainda sobre as avaliações dos módulos do curso de EAD, um dos aspectos destacado pela metade dos professores entrevistados foi a questão da falta de retorno destas avaliações, ou de uma justificativa com relação aos conceitos recebidos:

"Eles só mandaram as avaliações corrigidas com certo ou errado, se errou nunca veio o porque, às vezes na correção veio escrito "meio certo" e não era justificado."

"Teve coisas que eu perguntei e não foram respondidas, vinha o próximo módulo e a dívida prosseguia."

"Depende muito da pessoa que avaliou, às vezes a pessoa avaliava e só colocava a rubrica e mais nada. Tinha algum que tinha retorno: parabéns professora, bom trabalho, foi fazer uma pesquisa de campo, procurar outras fontes. Eu acho que isto é válido para a gente, porque a professora também precisa de algum incentivo. Para a próxima unidade você sente vontade de fazer melhor."

As falas dos professores sobre os momentos de avaliação propostos no material do curso de EAD da RME de Curitiba, quando destacam a preocupação com a questão do retorno do seu desempenho, podem estar revelando uma insatisfação com a forma de interação estabelecida entre os professores e a equipe responsável pelo acompanhamento do Curso na SME. Esse dado é importante uma vez que, sendo um curso realizado na modalidade a distância "tem uma 'quase permanente' separação

física entre professor e aluno e os processos comunicacionais que garantiriam a interlocução entre um e outro acabam por influenciar a constituição dos sistemas educativos nesta modalidade.” (ALONSO, 1999, p.3)

Tal constatação fica evidenciada na fala dos professores entrevistados quando ao apontarem os limites do curso, ressaltam novamente a falta de retorno das avaliações e a insatisfação com a forma como se dá a comunicação com a equipe responsável pelo programa na SME de Curitiba:

"O que ficou a desejar, quando eu fiz alfabetização foi que fiquei com dúvidas em algumas respostas e fiz uma carta pedindo que gostaria que fizessem novamente a correção, pois eu não tinha concordado. Eles não me mandaram a resposta, ficou por isso mesmo. Fiquei na dúvida, não foi esclarecido. Já quando fiz o de matemática o pessoal era bem bacana e eu sempre mandava bilhetinho e eles respondiam."

"O que eu senti é de mandar sugestões e não obter respostas e eu escrevi pedindo que mandassem sugestões de softwares. Senti dificuldades, nunca vem a resposta. Essa é uma barreira, você mandou e não sabe se chegou, se não leram, se consideraram irrelevante e por isso não responderam. Esse é um limite por se tratar da educação a distância, porque você não tem a intervenção em nenhum momento, não está vendo que pode ir além daquilo, por que não tem retorno."

"Não poder tirar as dúvidas, nem por telefone."

Mesmo essa pesquisa não estando voltada para uma análise do fato do curso ser a distância, esse é um elemento que não pode ser desconsiderado por ser uma característica diferenciadora dos demais cursos ofertados pela Rede atualmente, além de atingir um número significativo de professores (se caracterizando em média por dois cursos para cada professor da Rede).

Em decorrência, procurou-se saber, do ponto de vista dos professores entrevistados, o que traria maior contribuição para a sua prática, os cursos presenciais ou o curso de EAD, pois esta constatação pode nos indicar em que sentido há a valorização de um ou de outro.

Os professores entrevistados afirmaram que, embora sendo modalidades diferentes, ambas poderiam ser válidas, dependendo principalmente da qualidade do curso e da vontade do professor em realizá-lo, o que é observado nos seguintes comentários:

“Cada um tem a sua especificidade, presencial pode tirar as dúvidas, mas a distância pode estudar com calma, é um material que interessa, que atinge a sua prática.”

“Voltamos na motivação, existem pessoas que são mais visuais, outras auditivas, tudo depende da pessoa. Os dois podem ser importantes, desde que haja interesse no assunto. Num curso presencial, o docente que está lá pode ser excelente, capacitado, carismático, mas a pessoa pode não ter interesse e aquilo não surtir efeito nenhum. Muitas vezes a gente percebe que numa leitura, num momento em que você dê uma paradinha, você pode aprender outras coisas que não conseguiria numa palestra.”

“Como eu gosto de falar eu prefiro ter a pessoa na frente. Eu gosto de perguntar na hora e que ela me responda. Apesar de que eu ver uma contribuição também nesses cursos a distância, eu vou ter um complemento, eu vou ter o material, eu posso usar na hora que eu precisar. Eu prefiro ter o palestrante, mas você tem que questionar sabendo o por que, não adianta dizer que não foi com a cara dele.”

“Dos cursos presenciais eu acho que os próprios palestrantes deviam mudar, eles não levam nada de novo, eles dão a teoria e não direcionam a prática. Os cursos estão sendo ir por ir, não muda.”

“Eu prefiro a leitura e, nesses cursos, às vezes ficam divagando, não chega onde preciso.”

“Eu acho que às vezes na palestra você perde a atenção, do que a gente está vendo, e às vezes depende do grupo em que você está ser muito desatento, principalmente quando é no IFA, aquela acústica é horrível você já perde a atenção. Se não está perto do docente perde o conteúdo e quando está escrito é melhor porque você pode rever, reler.”

Além dessas falas ressaltarem que, independentemente da modalidade em que se realiza o curso de formação continuada, presencial ou a distância, o importante seria a qualidade dos cursos e a vontade do professor em realizá-lo, percebe-se, que esses professores indicam elementos que justificam sua avaliação dos cursos que realizaram.

Nos cursos presenciais é valorizada a possibilidade de interagir com o docente, podendo sanar as dúvidas e é questionado o fato de às vezes serem repetitivos, não direcionarem a prática e de ser difícil manter a atenção sobre a fala.

Com relação ao curso de EAD foram destacados como aspectos positivos o fato de propiciar um estudo individualizado, com maior concentração, de trazer sugestões para a prática e a possibilidade de ter o material disponível sempre que necessário.

Considerando que essa pesquisa teve por objetivo avaliar, do ponto de vista dos professores participantes do Curso de EAD da RME de Curitiba, a contribuição desse curso para a prática didática e que ele tem a especificidade de se realizar na modalidade à distância, se faz necessário investigar que sugestões, os professores entrevistados indicariam para o aprimoramento do curso de EAD.

As sugestões indicadas pelos professores foram as seguintes:

- alguma forma de troca para discutir as questões: por telefone, momento presencial, participação da equipe pedagógica da escola, acompanhamento no decorrer da realização do curso;
- envio de material concreto para as escolas que possibilitem desenvolver as atividades com os alunos;
- ampliar as sugestões de atividades;
- ampliar as áreas em que os cursos são ofertados, por exemplo, sobre música; psicologia...
- melhorar a comunicação entre a equipe e os cursistas, apresentando um retorno justificado das avaliações;
- ampliar os cursos para os professores de 5ª a 8ª série.
- o material poderia ser direcionado aos professores novos na Rede para que estes tivessem acesso, através desse material, à organização da proposta curricular do município.

Este capítulo teve por objetivo verificar, a partir das respostas dos professores entrevistados, quais as razões que os levaram a realização do curso de Educação a Distância ofertado pela RME de Curitiba, a forma como o realizaram, e a avaliação que fazem sobre a contribuição do mesmo para a sua prática didática. Buscou-se a partir da análise das respostas dos professores, verificar que elementos valorizam no curso de EAD, porque valorizam tais elementos e como essa constatação poderia estar sendo considerada tendo em vista a necessidade de uma avaliação mais ampla do próprio programa por parte dos órgãos proponentes.

A maioria dos professores entrevistados afirmou: participar de diferentes cursos de formação continuada ofertados pela RME de Curitiba tendo realizado no mínimo três dos seis cursos ofertados pelo programa de Educação a Distância, na época de

realização dos cursos de EAD, na área de alfabetização, a função desempenhada por esses professores era de regentes de primeiras séries; que consideraram a opinião positiva dos colegas que já tinham ou estavam realizando o curso (quanto à forma gráfica, à estética, ao conteúdo e às sugestões metodológicas do material) e o fato da oferta de inscrição se dar diretamente no local de trabalho, sendo essas as razões que os levaram à realização desse curso.

Como aspectos positivos no curso de EAD, a maioria dos professores apontou: as sugestões de encaminhamentos metodológicos, a possibilidade de utilização imediata do conteúdo discutido pelo material na sua prática em sala de aula, as indicações de leituras complementares, a possibilidade de opção pela realização do curso individualmente ou por meio da troca fortuita de informações entre os colegas da escola.

Apesar dos professores terem indicado o fato de haver alguma forma de troca entre os professores das escolas (informal e ocasionalmente) a respeito dos conteúdos do material do curso de EAD e que a inscrição foi ofertada pela própria escola, não há a indicação, na fala destes professores, de que o curso faça parte de um processo de discussão mais coletivo sobre a prática pedagógica, pois a maioria dos professores disse ter feito o curso de EAD individualmente, em casa ou na própria escola, nos horários de permanência.

O principal limite apontado pelos professores entrevistados com relação ao curso de EAD foi a forma como está estruturada a avaliação nos módulos do curso, mais especificamente a falta de retorno das avaliações e como se dá a comunicação com a equipe responsável pelo programa na SME de Curitiba.

Com relação aos elementos valorizados, no curso de EAD, que maiores contribuições trouxeram a prática didática dos professores se destacaram: as sugestões de atividades e encaminhamentos metodológicos, a possibilidade de utilização imediata

do conteúdo discutido pelo material na sua prática diária e a possibilidade de trocas de informações entre os professores da escola, embora o curso tenha sido realizado individualmente.

Na medida em que um dos objetivos desta pesquisa se voltou para a análise da avaliação que os professores participantes do programa de formação continuada, “Educação a Distância” da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, fazem da validade dos conteúdos, dos módulos que o compõem, para a sua prática didática, a partir das questões acima relatadas, se destaca que, do ponto de vista dos professores entrevistados, a maior contribuição do material se daria através das sugestões de atividades e encaminhamentos metodológicos.

Essa valorização dos professores das sugestões de atividades e encaminhamentos metodológicos propostos pelo material do curso de EAD pode, em alguma medida, estar pautada numa visão pragmática em relação aos cursos de formação continuada, quando buscam nesses cursos, inclusive no curso de EAD, respostas imediatas aos desafios da prática cotidiana. Isso é reforçado quando, ao se referirem aos cursos presenciais, dizem não direcionar a prática, serem muito teóricos e repetitivos.

Assim, essa postura dos professores, frente aos cursos de formação continuada, pode ser a expressão de uma práxis reiterativa, na medida em que parece não haver uma preocupação sobre que fundamentos estão presentes nas sugestões metodológicas que buscam nos cursos de formação continuada.

Portanto, apesar de os professores da amostra terem uma formação inicial ampliada, com cursos de graduação e pós-graduação, o que não garante, necessariamente, uma postura reflexiva frente a seleção das atividades que utilizam na organização do trabalho pedagógico, no sentido que não questionam quais fundamentos teóricos (concepção) permeiam as mesmas. Isso pôde ser observado quando, esses

professores, não conseguiram definir, com clareza, a concepção de educação que norteia a sua prática. No entanto, utilizam atividades e encaminhamentos metodológicos propostos pelo material do curso de EAD, que por sua vez, se pressupõe ter uma determinada concepção de educação que lhe dá sustentação. Dessa forma, poderia se esperar que o professor definisse a sua concepção de educação a partir da concepção do material que ele valoriza e diz utilizar, o que, contudo, não acontece.

Essa questão, da falta de definição, por parte da maioria dos professores entrevistados, de uma concepção de educação que norteie sua prática pedagógica, não é superada nem a partir do tempo de experiência dos professores, nem a partir da organização do trabalho pedagógico das suas escolas. Pois, considerando que, os professores entrevistados têm, em sua maioria, mais de seis anos de trabalho na RME de Curitiba e que, por isso, poderiam ter conhecimento da concepção de educação que direciona a proposta curricular do Município - já que indicaram valorizar o Currículo Básico na organização do planejamento de ensino -- poderiam estar respaldando a sua prática nessa concepção.

Também a forma como se organiza o trabalho pedagógico das escolas, não parece estar auxiliando o professor na reflexão sobre os fundamentos da ação pedagógica, uma vez que, ficou evidenciado, a partir das falas dos professores entrevistados, a precariedade dos momentos coletivos organizados intencional e sistematicamente com essa finalidade. Essa precariedade pôde ser observada a partir dos relatos, dos professores entrevistados, que evidenciaram: a fragilidade do processo de construção coletiva do projeto político pedagógico, no sentido de desencadear uma efetiva discussão a respeito da prática pedagógica das escolas; a utilização do horário de permanência para a organização e planejamento das suas atividades diárias sem haver uma interferência maior dos pedagogos no sentido de provocar e proporcionar, através

de uma reflexão, fundamentada teoricamente, a elevação cultural dos professores e seu aprimoramento profissional.

O olhar dos professores participantes do curso de EAD sobre a contribuição do curso para a sua prática didática, a partir da indicação de limites e sugestões para o redimensionamento do mesmo, deveria ser considerado, por seus proponentes, na medida em que as características do grupo de professores para que se volta a formação continuada - no sentido de saber quem são, o que buscam, e para que buscam a contribuição do material do curso de EAD - pode estar trazendo elementos importantes para que a formação continuada contribua com a construção, pelo professor, de uma práxis pedagógica criativa.

Assim, as indicações dos professores para o aprimoramento do curso de EAD foram basicamente: a necessidade de momentos presenciais, para discutir as dúvidas levantadas durante a realização do curso, aprofundando os temas apresentados pelo material; a ampliação dos temas e áreas propostos pelo curso e o redimensionamento da forma como se apresenta a avaliação entre os módulos. Essas considerações apontam para a ausência de indicações quer no interior da escola, quer pela própria Secretaria de Educação, de que o curso poderia ser objeto de discussões coletivas sobre a prática pedagógica. E, podem estar indicando, em relação à possibilidade formativa dos próprios cursos ofertados pela RME de Curitiba, a necessidade de se considerar a escola como locus da formação continuada do professor, pautada na estratégia da ação-reflexão-ação, buscando fortalecer as dimensões coletivas da prática pedagógica e elevar culturalmente o professor, para que se torne cada vez mais capaz, de compreender os desafios postos pelo cotidiano escolar.

CAPÍTULO 2 – OUTROS OLHARES SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DO CURSO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA À PRÁTICA DIDÁTICA DO PROFESSOR

2.1. O OLHAR DOS PEDAGOGOS

Ainda que a presente pesquisa se volte para a avaliação que os professores participantes do curso de EAD fazem de sua validade para a prática didática, considerou-se necessário escutar, também, os pedagogos das escolas⁶ dos professores participantes, por serem eles os responsáveis pela articulação do trabalho pedagógico da escola. Nesse sentido é provável que, a ausência ou presença do trabalho do pedagogo possa ter interferido diretamente tanto na opção do professor pela realização do curso, como na forma de utilização e discussão do conteúdo dos módulos do curso de EAD no interior da escola.

A entrevista procurou identificar como se deu a formação desses pedagogos, quais têm sido as prioridades do trabalho pedagógico da escola, em que medida os cursos de EAD são objeto da discussão da prática pedagógica, e qual avaliação fazem dos cursos de EAD, apontando limites e possibilidades.

As pedagogas entrevistadas, concluíram seus cursos de graduação no início da década de 80, em instituições privadas de ensino, sendo que, duas têm, também, curso de pós-graduação/especialização, uma em Educação Infantil e outra em Metodologia do Ensino de 1.º grau, realizados em instituições privadas de ensino, nos últimos três anos. Relataram ter, em relação ao tempo de experiência, mais de 24 anos de serviço no magistério e entre 6 e 15 anos de experiência como pedagogas na Rede.

Essas pedagogas demonstraram valorizar outras oportunidades formativas que tiveram e que contribuíram para a sua prática, especialmente os cursos de formação

⁶ Foram entrevistadas três pedagogas, sendo uma de cada escola que compôs a amostra.

continuada ofertados pela própria RME, sejam palestras, seminários, semana móvel entre outros.

As questões da entrevista sobre a organização do trabalho pedagógico da escola, procuraram verificar, do ponto de vista das pedagogas, quais têm sido suas prioridades e em que sentido seu trabalho tem interferido na prática pedagógica do professor.

O trabalho pedagógico das escolas, atualmente, tem sofrido interferência da implantação da escola em ciclos o que, segundo as pedagogas, tem trazido ao seu trabalho implicações "burocráticas" como alterações no regimento, na documentação escolar, na forma de organizar "pareceres descritivos" dos alunos. Seu trabalho, muitas vezes, está voltado, também, à tarefas como: atender mães, brigas de alunos, crianças machucadas, fazer encaminhamentos de alunos com dificuldades de aprendizagem e de acordo com uma das pedagogas: "é pouco o tempo junto com o professor para melhorar a prática pedagógica".

Sobre o Projeto Político Pedagógico, procurou-se saber em que sentido haveria referência à formação continuada dos professores e a indicação feita foi de que existe a preocupação das escolas em estar incentivando os professores a participarem dos cursos propostos pela Rede.

A visão das pedagogas quanto à interferência do seu trabalho na prática pedagógica dos professores, revela que vêem esta interferência como algo limitado seja, pela falta de tempo para o acompanhamento sistemático dos planejamentos dos professores ou pela subjetividade da interpretação dos professores em relação as suas intervenções. Apontam uma positividade com relação ao horário de permanência do professor, como sendo um espaço possível para realizar discussões da prática pedagógica, do planejamento e de estudos de fundamentação teórica, mas também revelam que nem sempre isto ocorre de modo sistematizado.

De modo geral, essas pedagogas caracterizam a prática didática dos professores das suas escolas como sendo aberta à inovações e os professores dispostos a buscar a melhoria do processo pedagógico.

As questões da entrevista relativas à formação continuada procuraram verificar como as pedagogas vêem a política de formação continuada proposta atualmente pela Rede; que avaliação fazem do material do curso de EAD, com relação à sua contribuição para a prática didática dos professores; e como estaria acontecendo a relação entre a escola e a Secretaria de Educação quanto ao encaminhamento do curso.

As opiniões, dessas pedagogas, com relação à política de formação continuada da RME de Curitiba, foram diferentes. Uma das pedagogas, afirmou que considera a formação continuada da Rede como boa, por sempre serem ofertados vários cursos para os professores. Outra pedagoga, considerou que, apesar de achar que existe, por parte da Secretaria, uma boa intenção na organização dos cursos, eles não têm atingido o interesse dos professores. E, a terceira pedagoga, afirmou que a maioria dos cursos são ofertados fora do horário de trabalho, o que prejudica a participação de todos.

Especificamente em relação ao curso de EAD, as pedagogas fazem uma avaliação positiva, indicando que é um material muito bom: tanto na parte gráfica, quanto no conteúdo, nas sugestões de encaminhamentos, além de possibilitar discussões e trocas na escola. Essa avaliação das pedagogas é respaldada, também, pelo fato de que cada uma delas realizou pelo menos três cursos de EAD.

Como limites do material do curso de EAD, essas pedagogas, apontam para a questão da linguagem utilizada na explicação dos conteúdos de alguns cursos, como sendo "difícil, superficial e pouco específica". Consideram, ainda, que seria interessante o aumento da oferta dos cursos, julgam necessária a reflexão sobre a possibilidade da

existência de um momento presencial e destacam a importância da revisão do material devido a implantação da escola ciclada.

Sobre a forma como está estruturada a avaliação do curso de EAD, as pedagogas entrevistadas indicam que as questões propostas pelo material, às vezes, “se restringem a procurar as respostas no texto”, outras vezes são questões que permitem ao professor um exercício de reflexão. Existe, também, a crítica à forma como se dá o retorno das avaliações, em especial no que diz respeito aos conceitos apresentados (A,B ou C), sem considerações que expliquem seu significado e que justifiquem sua atribuição.

Quanto ao acompanhamento, pelas pedáguas, dos professores que realizam os cursos de EAD, foi dito que ele ocorre de forma ocasional e informal, não havendo nenhuma forma de organização coletiva na escola que vise a discussão do material.

A entrevista buscou saber se as pedagogas teriam tido alguma orientação, por parte da Secretaria de Educação, no sentido de como acompanharem o desenvolvimento dos cursos pelos professores. Segundo as pedagogas entrevistadas não houve nenhuma orientação específica, apenas o pedido de incentivo à realização dos cursos ou a "cobrança" junto aos professores desistentes.

Portanto, as entrevistas realizadas com as pedagogas das escolas que participaram da amostra dessa pesquisa, revelaram que, do ponto de vista dessas pedagogas, a prioridade do trabalho pedagógico tem sido organizar as escolas para atender as novas definições decorrentes da estruturação da escola em ciclos, além do atendimento aos problemas cotidianos, conversas com pais, encaminhamentos de alunos, entre outros. Tal priorização tem, segundo as pedagogas, interferido na possibilidade de acompanhamento do trabalho docente.

Em relação ao curso de EAD, as entrevistas mostraram que não existe por parte das escolas uma organização que proporcione a discussão coletiva sobre o conteúdo dos

módulos do curso, no entanto, as pedagogas fazem uma avaliação positiva do material, considerando de boa qualidade gráfica, de conteúdo, com sugestões de encaminhamentos, além de acreditarem que poderia ser tomado como elemento desencadeador das discussões acerca da prática pedagógica. Apontam como limite no material, a questão da avaliação, que nem sempre possibilita uma reflexão crítica sobre o conteúdo desenvolvido. E, como possibilidade, a necessidade de um momento presencial para discussão das dúvidas, o aumento da oferta dos cursos, e a revisão do material devido a implantação da escola ciclada.

Retomando o capítulo anterior sobre como os professores entrevistados vêem a contribuição do material do curso de EAD à sua prática didática, concluiu-se que os professores valorizam o material, principalmente, pelas sugestões metodológicas por ele apresentadas, independentemente da concepção de educação que o material veicule. Ainda que não consigam definir, com clareza, qual a concepção que direciona a sua prática, ou até por isso, valorizam as oportunidades de formação continuada. Também, indicam a falta de um acompanhamento mais próximo do seu trabalho pelos pedagogos.

A entrevista com os pedagogos reforçou que as escolas apresentam uma precariedade em relação organização do trabalho pedagógico voltado à discussão coletiva da prática pedagógica, não proporcionando a articulação entre os desafios postos pela prática cotidiana, com as razões teóricas que possam iluminar essa prática. Portanto, a valorização do material dos cursos de EAD pelos professores, pode ser um indicativo da necessidade de momentos que possibilitem a reflexão fundamentada sobre a prática. Os próprios pedagogos admitem que não conseguem acompanhar de forma mais sistemática o trabalho docente, por uma série de motivos, mas também, admitem a ocorrência de discussões, a partir do material do curso de EAD, na própria escola.

É interessante notar que os professores e os pedagogos entrevistados, ao mesmo tempo, ressaltam algum tipo de validade do material do curso de EAD, ainda que indiquem limites; destacam a necessidade de uma avaliação e reorientação de suas proposições, em função da implantação da ciclagem; criticam a forma de avaliação empregada e a ausência de momentos presenciais ao longo do curso; valorizam o horário de permanência; apontam para a inexistência de discussões sistemáticas e organizadas acerca da prática pedagógica que realizam na escola. Contudo, nem os professores, nem os pedagogos consideram que o material dos cursos de EAD possa ser tomado como elemento desencadeador de um processo intencionalmente organizado de discussão da prática pedagógica da escola, bem como de exame crítico de seu conteúdo e da articulação dele com os fundamentos teóricos que presumivelmente, o oriente.

Admitir tal possibilidade, contudo, significa admitir, não só a desarticulação das proposições no plano da SME de Curitiba, como entre ela e as escolas, mas, mais que isso, reconhecer a desarticulação do trabalho realizado no interior das próprias escolas. Ou seja, admitir que, sequer no interior das escolas, existe uma ação intencionalmente organizada de avaliação coletiva de sua contribuição no processo de elevação cultural dos que dela dependem, assim como daqueles que nela atuam, presumivelmente com essa intenção.

2.2. O OLHAR DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Esta pesquisa teve por tema de investigação a formação continuada dos professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba e definiu como recorte, do conjunto de cursos ofertados atualmente pela Rede, uma análise da visão que os professores participantes do curso de EAD tem sobre sua contribuição para a prática didática.

Considerando que este curso é desenvolvido pelo Departamento de Tecnologias e Difusão Educacional da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, é necessário, além de conhecer o olhar que os participantes deste curso têm sobre a contribuição que ele possa estar trazendo para o desenvolvimento da prática docente, verificar, a partir do olhar de seus proponentes, como se deu a sua idealização, a sua organização e como o próprio Departamento avalia a contribuição deste material para a prática didática do professor.

Também, foi considerado necessário investigar de que forma o Departamento de Educação, responsável pela orientação da organização do trabalho pedagógico das escolas (diretrizes pedagógicas, implantação/implementação de projetos educacionais, orientações quanto à legislação, documentação e gestão escolar), se articula com o Departamento de Tecnologia e Difusão Educacional, do qual faz parte a equipe do curso de EAD, no sentido de averiguar se há uma relação entre os departamentos visando que as ações voltadas à formação continuada dos professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba sejam resultado de uma política única em direção da melhoria da qualidade de ensino.

O Departamento de Tecnologias e Difusão Educacional é responsável pela programação, organização e realização de toda a capacitação docente da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Todas as formas de capacitação passam por este

departamento atualmente: os cursos presenciais , as palestras, os encontros, as oficinas e os cursos à distância.

De acordo com as informações do Departamento responsável pelo Curso de EAD na SME, o curso foi idealizado a partir da necessidade, da RME de Curitiba, de capacitar um número grande de profissionais e a falta de uma equipe de capacitadores, fixa, em quantidade suficiente para atender a todos os professores. Portanto, o Curso de EAD era uma forma de atingir os professores, sem que eles precisassem se deslocar do seu local de trabalho e ao mesmo tempo pudessem usar o seu horário da melhor forma possível. Esta forma de capacitação passaria a ser uma alternativa para a dificuldade apontada da falta de profissionais suficientes para atender à quantidade de professores que a Rede possui, ou seja, uma medida "racionalizadora" de custos, quer em sua dimensão financeira quer em relação ao uso do tempo.

Em relação à fundamentação legal desta forma de capacitação, não houve nenhuma deliberação que estivesse amparando este projeto além da própria LDB 9394/96, que à época da implantação deste curso ainda não havia sido aprovado seu projeto, mas que já indicava a valorização e utilização da Educação a Distância como forma de capacitação profissional. Esta indicação é observada no artigo 80, da LDB 9394/96, que estabelece que o poder público deve "incentivar o desenvolvimento de programas de educação a distância, em todos os níveis e modalidades, e de educação continuada."

A proposta original do Curso de EAD foi feita em parceria com o INEP (Instituto Nacional de estudos e Pesquisas educacionais). No entanto, as bases daquele contrato acabaram não se efetivando. Naquela proposta o Curso de EAD teria uma estrutura maior do que a apresentada atualmente, inclusive com momentos presenciais,

ao final de cada curso, com o objetivo de discutir e esclarecer as dúvidas apresentadas pelos professores.

Como a parceria não se efetivou, de acordo com a representante do Departamento de Tecnologias e Difusão Educacional, o curso acabou se constituindo, apenas, em mais uma opção de capacitação para os profissionais da Rede, com a característica de não-obrigatoriedade, sem atingir uma dimensão maior de importância entre os demais cursos.

O processo de implantação do curso de EAD teve início no ano de 1994, sendo que o primeiro curso desenvolvido foi o de Alfabetização. Para a confecção do material foi realizada uma parceria com o Banco Bamerindus que doou o fotolito e se responsabilizou pela sua reprodução. Por este motivo, o material do Curso de Alfabetização é o único que foi fotolitado e como a parceria com o Banco Bamerindus acabou, os demais cursos, implantados posteriormente, foram produzidos, diagramados, montados e fotocopiados pela própria equipe do Curso de EAD.

O processo de implantação do curso se deu através de um projeto piloto, tanto na área de alfabetização quanto na de geografia. Logo no início foram ofertadas 600 vagas voltadas para os diretores e para a equipe pedagógica de cada escola. No ano de 1995 foram ofertadas 1000 vagas no primeiro semestre e 800 vagas no segundo semestre para os professores. A oferta de vagas era sempre determinada a partir das possibilidades da equipe do EAD em reproduzir o material e poder acompanhar o desenvolvimento dos cursos através da correção das avaliações propostas pelos módulos.

O acompanhamento do curso pela equipe do EAD se dá através das correções, do registro dos conceitos e da devolução do material, e do envio de cartas para quem está atrasado. O número de inscritos sempre foi superior ao número de vagas, então, é

feita uma triagem e um dos critérios para novas inscrições é a conclusão de outros cursos de EAD.

As quatro pessoas que compõem a equipe de EAD, respondem às dúvidas dos professores às vezes por telefone, às vezes por escrito, ou até mesmo pessoalmente, marcando um horário com o professor na própria Secretaria. No entanto, este acompanhamento, do ponto de vista da equipe, tornou-se mais difícil, dado a redução de pessoal voltado a esta função.

Desde a implantação do Curso de EAD até os dias atuais, houve uma redução do número de profissionais que compunham a equipe, pois, no início do desenvolvimento do programa, existia um grupo, com um representante de cada área do conhecimento, com a finalidade de escrever, corrigir e organizar o material. Hoje, a equipe está reduzida a quatro pessoas, porque o programa deixou de existir em abril, não havendo mais a reprodução do material. Atualmente, dá-se, tão somente, a continuidade dos cursos que já foram iniciados e a oferta de vagas depende do material ainda disponível.

Os profissionais que anteriormente faziam parte da equipe do EAD, hoje estão voltados a outras atividades no departamento, o que estaria sendo justificado pelo motivo da escrita do material ter sido concluída⁷ e de não se justificar, para a SME, a existência de uma equipe completa destinada, exclusivamente, para as correções. Portanto, a equipe foi reduzida e para fazer as correções das avaliações dos cursos têm-se contado com a colaboração dos profissionais responsáveis pelas coordenações das áreas do conhecimento, que compõe os quadros de Departamento de Tecnologias e Difusão Educacional.

O fato do programa de EAD, atualmente ter sido cancelado, tendo continuidade apenas os cursos que já estão fotocopiados, deu-se a partir da mudança da estrutura

organizacional do sistema de ensino, da lógica seriada para a escola ciclada. Mesmo, segundo a equipe, havendo uma boa aceitação do curso pelos professores da Rede, não teria mais sentido a mantenedora continuar divulgando um material voltado para escola seriada. Isto se daria, não pela parte teórica do material do curso de EAD, mas pelos encaminhamentos metodológicos, que da forma como foram concebidos, inclusive a avaliação, estão voltados para a seriação. Há a intenção de que o material seja retomado, seja redimensionado, mas esta discussão não está sendo feita agora, pois a Secretaria de Educação está voltada à definição das diretrizes curriculares para a escola ciclada.

No entanto, desde a sua implantação o material sofreu algumas alterações, voltadas à correção alguns erros gráficos que foram apontados pelos professores, à correção de formulações que davam margem à dupla interpretação, e de questões que não estavam bem redigidas. Essas correções foram feitas a partir das observações que os professores encaminharam à equipe de EAD, por meio das avaliações dos módulos dos cursos.

A avaliação dos proponentes do curso de EAD com relação à contribuição dos cursos para a prática didática do professor indicou que ele poderia ser mais um fator de melhora do desempenho do profissional, refletindo na melhoria da qualidade da escola como um todo. Segundo a equipe do curso de EAD, este programa já interferiu mais na discussão sobre a prática pedagógica da escola, principalmente quando os cursos foram lançados, porque muitas escolas viam a possibilidade de se organizarem em função do material e que isto poderia gerar um crescimento. Hoje parece que o professor tem utilizado o seu tempo em casa, para fazer o curso, porque o tempo da escola está voltado para a discussão da sua organização em ciclos.

Na avaliação da equipe proponente, o curso de EAD teria atingido seus objetivos, na medida em que, mesmo não sendo obrigatório, atingiu um número

⁷ Apenas o Curso de História continua em processo de escrita dos módulos finais

significativo de participantes (11000 cursos realizados), se constituindo em mais uma opção na capacitação do professor. No entanto, a equipe aponta como limite a necessidade de ter uma verba e pessoal específico para o Curso de EAD.

Exemplo disso foi a tentativa da equipe em organizar um curso de Geografia do Paraná que seria uma continuidade do material já feito, em duas unidades: Geografia do Paraná e Geografia de Curitiba. A escrita do material já foi iniciada, foram feitas pesquisas de campo, seleção de mapas e documentos, mas o processo de elaboração do curso foi interrompido. Também existe elaborado o curso na área de Educação Física, mas, neste ano, não houve verba para a sua reprodução.

Para o desenvolvimento do Curso de EAD, não há uma verba específica, até por isso o material acaba tendo um custo muito elevado. Todo o gasto com a sua elaboração e distribuição decorre do total da verba destinada à Secretaria de Educação. Então, como o material é produzido de forma meio artesanal, é utilizada a mão de obra da própria Secretaria: o pessoal da área que escreveu, a gerência operacional, os desenhistas deste departamento, o pessoal da digitação. Às vezes é preciso fazer mutirão para a montagem dos cadernos dos módulos que serão enviados aos participantes, sendo enviado à gráfica apenas para grampear.

Como sugestões para o aprimoramento do programa de EAD, a equipe levantou alguns aspectos a serem considerados no caso da definição pela continuidade deste curso. Um dos aspectos apresentados foi que as primeiras discussões, sobre os ciclos de aprendizagem, fossem enviadas para as escolas via os cadernos da EAD, mas não houve tempo hábil para o processo de elaboração do material. Outra sugestão seria a possibilidade dos cursos estarem discutindo, na apresentação dos conteúdos, como as crianças desenvolvem conceitos a respeito dos mesmos, através dos fundamentos da

psicologia da aprendizagem, além da possibilidade de elaboração de um curso de EAD, nas áreas do conhecimento, voltado à Educação Infantil.

Também há a discussão a respeito da utilização de outras tecnologias, além dos módulos escritos, para o desenvolvimento do curso de EAD, como a produção do material em vídeo ou em CD-ROM. No caso da idéia dos cursos em vídeos, já houve o início da produção na área de Geografia.

Em relação a contribuição do curso de EAD à prática didática do professor, a equipe considera que é difícil mensurar este dado, mas que a redução do índice de retenção, poderia indicar que quanto mais capacitado o professor, melhor seria o seu desempenho, pelo menos teoricamente. Não existe uma pesquisa que possa indicar se isto está ocorrendo, o retorno seria a própria avaliação do professor, do pedagogo sobre o material. Existem depoimentos de pedagogos e professores indicando a valorização do curso como uma forma de estudo.

Procurou-se saber em que sentido se dá a relação entre o Departamento de Difusão e Tecnologia Educacional, responsável pela capacitação dos professores e pedagogos na RME de Curitiba, do qual faz parte a equipe do Curso de EAD, e o Departamento de Educação, responsável pelas orientações ao trabalho pedagógico das escolas.

Segundo a equipe de EAD, os dois departamentos têm um trabalho em conjunto, o Departamento de Educação conta hoje com um grupo de pedagogos que no momento estão trabalhando com a organização da escola em ciclos, reelaborando a questão mais teórica do documento das diretrizes curriculares, os princípios gerais deste documento que vai regulamentar e orientar a escola em ciclos.

A entrevista realizada com o Departamento de Educação revelou que este departamento não realiza diretamente programas de formação continuada, pois essa

função é específica do Departamento de Tecnologia e Difusão Educacional (DTDE), no entanto há um trabalho integrado com o DTDE na definição de conteúdos, encaminhamentos necessários, sugestão de docentes para as capacitações específicas, principalmente quando se refere às atividades desenvolvidas pelas gerências do Departamento de Educação⁸. Toda infra-estrutura administrativa, pedagógica e operacional, enfim a organização propriamente dita das capacitações são da responsabilidade do DTDE.

Como o DTDE possui uma equipe multidisciplinar especificamente correspondente às áreas do conhecimento é essa equipe que realiza toda estruturação/organização do curso do EAD, portanto, diretamente não há interferência do Departamento de Educação na realização deste curso, exceto em situações específicas quando é solicitado.

Assim, retomando os objetivos destas entrevistas no sentido de verificar, do ponto de vista da equipe responsável pelo curso de EAD, qual a contribuição deste material para a prática didática do professor e a relação existente entre o Departamento de Tecnologias e Difusão Educacional, do qual faz parte a equipe responsável pelo curso, e o Departamento de Educação, responsável pelas orientações à organização da prática pedagógica das escolas, podemos dizer que: o curso de EAD foi proposto a partir da justificativa da possibilidade de capacitar um número grande de profissionais sem que estes precisassem se deslocar do seu local de trabalho, ao mesmo tempo que pudessem realizar o curso no horário em que tivessem disponibilidade.

⁸ O Departamento de Educação organiza-se em seis gerências/serviços sendo:

1. Gerência de Currículo
2. Gerência de Educação de Jovens e Adultos
3. Gerência de Educação Especial
4. Gerência de Projetos Educacionais
5. Serviço de Legislação, Documentação Escolar / Grupo de Gestão Escolar
6. Serviço de Núcleo de Educação Ambiental (em fase de implantação)

Portanto, o curso, mesmo com a característica de não-obrigatoriedade atingiu um número significativo de participantes (11000 cursos realizados). Segundo a própria equipe responsável pelo EAD, o desenvolvimento curso não atingiu as proporções que lhe foram atribuídas, quando do seu projeto inicial, se tornando dentre o conjunto de cursos ofertados pela Secretaria, mais uma opção de capacitação para os profissionais da Rede, tanto que são apontados como limites a falta de verba específica para o programa, a redução do pessoal da equipe e o fato do conteúdo do material atualmente não estar atendendo a especificidade da organização da escola em ciclos de aprendizagem.

A falta de verba e a redução do pessoal da equipe curso de EAD dificultaram o acompanhamento dos professores que estão realizando os cursos.

Com relação à contribuição do material do Curso de EAD à prática didática do professor a equipe proponente acredita que o curso já interferiu mais na discussão sobre a prática pedagógica da escola, principalmente quando foram lançados, porque muitas escolas demonstravam utilizar o material para organizar estudos coletivos, mesmo que sua proposta estivesse voltada ao estudo individualizado.

Como sugestões ao aprimoramento do Curso de EAD, a equipe responsável indicou a possibilidade de ampliação dos temas e áreas do conhecimento discutidas e a necessidade de adequação do material aos ciclos de aprendizagem.

Através do confronto das entrevistas realizadas com o Departamento de Educação e com a equipe do EAD que faz parte do Departamento de Tecnologias e Difusão Educacional, foi possível perceber que, com relação ao Curso de EAD, de certa forma, há uma desarticulação na Secretaria de Educação entre os que propõem o curso (o DTDE) e os que deveriam estar trabalhando na formação continuada (o Departamento de Educação).

Esta desarticulação, com relação à formação continuada do professor e mais especificamente sobre o curso de EAD, é percebida na medida em que ambos os departamentos revelam nas entrevistas que não existe nenhuma relação explícita entre os departamentos com relação a proposta e realização do curso de EAD.

O curso de EAD é todo pensado, organizado e efetivado pelo Departamento de Tecnologias e Difusão Educacional, por ser este departamento responsável pela capacitação dos profissionais da Rede e do qual fazem parte as coordenações das áreas do conhecimento. No entanto, é o Departamento de Educação o responsável pelas orientações à organização do trabalho pedagógico das escolas, respondendo, entre outras funções pelas diretrizes curriculares da RME, mas não há uma interferência dele nem na proposição do curso de EAD, nem sobre os conteúdos veiculados, nem com relação à forma como este curso de efetiva, ou seja, não existe uma relação entre os departamentos no sentido de refletir sobre como o curso de EAD poderia estar interferindo na organização do trabalho pedagógico das escolas.

Esta constatação pode ser verificada pela própria forma como são definidas as funções de cada departamento na Secretaria de Educação do município, demonstrando que há uma fragmentação entre o pensar (o currículo, a forma de gestão, a legislação) e o fazer (a capacitação dos profissionais da SME).

Procurando superar esta visão estanque dos departamentos quanto à formação continuada dos professores da RME, o Departamento de Educação poderia estar fazendo um trabalho conjunto com o DTDE no sentido de buscar formas para que o pedagogo possa estar intervindo na realização dos cursos, de modo a utilizar o material do EAD como recurso para a discussão fundamentada da prática pedagógica da escola.

É importante ressaltar que, como esta pesquisa não esteve voltada para uma análise do conteúdo ou da qualidade do material do curso de EAD, ainda que isto seja

necessário, a proposição feita acima tem como intenção apontar a possibilidade do curso estar contribuindo para uma discussão coletiva da prática pedagógica da escola.

A Secretaria de Educação, na medida em que estivesse articulando as ações entre quem propõe e quem orienta a prática pedagógica no interior das escolas, ou seja, os pedagogos, estaria possibilitando que a formação continuada dos professores estivesse se realizando a partir da reflexão sobre a própria prática pedagógica das escolas, potencializando a prática cotidiana do educador, para que ele possa compreender a amplitude das relações sociais das quais a escola faz parte.

Caberia indagar, em decorrência das considerações anteriores, qual o significado das dimensões de desarticulação reveladas nos limites dessa pesquisa, em especial, para a efetivação das políticas educacionais encerradas pelos órgãos municipais?

Ainda que não seja possível avaliar o montante de recursos, em sentido amplo, movidos pelas várias modalidades de formação continuada promovidas pela SME de Curitiba, parece que o Programa de EAD encerrou, ao menos inicialmente, a possibilidade de saneamento de recursos federais para a sua promoção. Como não se efetivou tal possibilidade, a proposta “perdeu” sua importância no conjunto daquelas que vêm sendo implementadas, configurando-se como mais uma alternativa de educação continuada disponível.

Porém, ainda que sob tais condições, importa discutir, sem que se pretenda aprofundar as indicações a serem apontadas, a “lógica racionalizadora” encerrada pela modalidade EAD.

Primeiramente, caberia indagar sobre o custo, ou a dimensão financeira da referida “lógica racionalizadora”. É muito provável que o custo dessa modalidade seja muitíssimo inferior à promoção de cursos presenciais para todos os docentes, em todas as áreas do conhecimento para discussão de seus fundamentos, propostas de conteúdos,

encaminhamentos metodológicos e procedimentos de avaliação. De outra forma, tal modalidade, não compensaria as recomendações dos organismos internacionais atendidas, obedientemente, pelo MEC, também em sua proposta, aprovada, para a LDB.

É possível, contudo, que ainda não tenha sido “descoberta a roda” pelos proponentes locais, pelo que indicaram as informações dos profissionais responsáveis por seu encaminhamento.

Importa, para além dessa dimensão financeira de “lógica racionalizadora” que a modalidade EAD encerra, ainda que brevemente, refletir sua dimensão de “racionalização de tempo”. Considerando que uma das idéias difusoras da modalidade EAD se associa à possibilidade de fazer o curso em qualquer horário, cabe indagar o que tal possibilidade significa.

Pode estar significando a utilização do “tempo livre” do professor para qualificação continuada, ou seja, o estímulo ao uso do tempo não remunerado para a realização da qualificação.

Como não há, obrigatoriamente, nenhum espaço para que o professor ocupe, por exemplo a hora permanência, para realizar o curso, quer por parte da SME de Curitiba, quer pela escola, o que passa a estar em jogo é a remuneração de horários destinados para finalidades de qualificação que não estão se realizando. Fragiliza-se, em nome da flexibilização do tempo destinado à qualificação, uma conquista da categoria dos docentes, que, sem sombra de dúvida, foi duramente conquistada como condição de melhoria das condições de trabalho, de produção da possibilidade de qualificação remunerada diante dos processos de restrição salarial a que, crescentemente, vêm sendo submetidos.

Nem a SME de Curitiba, nem as escolas, parecem estar preocupadas em promover as possibilidades de uso do tempo remunerado para a promoção quer do

aperfeiçoamento do material relativo aos cursos, quer para a discussão de como está contribuindo, com suas práticas pedagógicas, para a elevação cultural dos que dela dependem para a sua consecução, quer para o aprimoramento profissional dos que nela atuam.

Evidentemente que as indagações aventadas, não decorrem dos discursos individuais dos entrevistados, nem mesmo se deseja lhes imputar a responsabilidade pelas formulações feitas, mesmo porque são pouco representativas em relação ao contingente da Rede, e, dado ao predomínio do trabalho reiterativo, possivelmente, discordariam individualmente de tais considerações.

Contudo, há o risco de “alguém” começar a perguntar porque remunerar horário para qualificação se ele parece não ser valorizado.

Não se está defendendo, também, o não emprego da modalidade de EAD, porém, se está alertando para que sua valorização não contrarie os interesses e conquistas dos próprios profissionais da educação. Há como fazer de outra forma há como defender, ao menos essa conquista, basta, efetivamente, levá-la em conta diante das finalidades sociais que a difusão do conhecimento científico, promovido pela escola, encerra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho procurou levantar elementos para analisar a avaliação que os professores participantes do programa de formação continuada, “Educação a Distância” da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, fazem da validade dos conteúdos, dos módulos que o compõem, para a sua prática didática e proceder ao levantamento de indicadores para uma avaliação mais ampla do próprio programa por parte dos órgãos proponentes.

Na medida em que, o curso de Educação a Distância, faz parte de um conjunto de ações voltadas à formação continuada dos professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba e que essas ações constituem uma política pública direcionada a capacitação dos profissionais que trabalham na escola pública, pensar a qualidade da formação continuada desses professores, significa pensar a qualidade dessa escola. Escola esta, voltada à maioria da população, a classe dominada, que cada vez mais se vê excluída das condições mínimas de sobrevivência com dignidade e que, por isso mesmo, precisa ter acesso aos conhecimentos necessários para compreender a totalidade das relações sociais pelas quais é determinada, de modo a poder se organizar coletivamente - enquanto classe- na luta contra-hegemônica pela transformação das relações sociais, injustas e desiguais.

Nesse sentido, a formação continuada se constitui em uma bandeira de luta histórica, dos educadores comprometidos com a melhoria da qualidade da escola pública, de forma que possa cumprir o papel de realimentar a prática pedagógica, permitindo aos professores que estejam constantemente se atualizando, refletindo sobre a sua prática, avaliando-a e aprimorando-a, tendo como horizonte a elevação cultural das massas.

A partir do referencial teórico utilizado para a fundamentação deste trabalho, definiu-se pelo entendimento da formação continuada numa perspectiva de "ação-reflexão-ação", tendo a escola como "lócus da formação continuada" e pautada nas "dimensões coletivas" da prática pedagógica, visando a reflexão permanente sobre a prática, no sentido de fundamentá-la e potencializá-la.

Assim, o recorte dessa pesquisa, voltado à investigação de como os professores participantes do curso de Educação a Distância ofertado pelo Departamento de Tecnologias e Difusão Educacional, da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, avaliam esse curso em relação à sua contribuição à prática didática, nos permitiu verificar que não parece haver por parte da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba uma proposta de formação continuada na direção do que há de mais atual nas pesquisas educacionais voltadas a esse tema, ou seja, pelo menos com relação ao curso de EAD, parece não existir, um direcionamento que indique a formação continuada resgatando as "dimensões coletivas" da prática pedagógica, o desenvolvimento pautado na estratégia "ação-reflexão-ação" e a consideração da escola como "lócus privilegiado" da formação docente.

A consideração acima se fundamenta nos resultados a que essa pesquisa chegou, ao verificar que o curso de Educação a Distância não é objeto de discussões intencionais, coletivas e sistematizadas no interior da escola, já que a própria forma como a Secretaria de Educação o propõe parece não considerar essa possibilidade.

Também pudemos, a partir dos resultados das entrevistas, verificar que existe uma certa fragilidade teórica dos professores entrevistados, uma vez que, apesar de terem em sua maioria uma formação inicial ampliada para cursos de graduação e pós-graduação e um tempo significativo de experiência no magistério e na rede (mais de seis anos no magistério e em torno de seis anos de rede), demonstraram, em seus relatos,

não conseguir definir, com clareza, qual concepção de educação buscam perseguir em sua prática pedagógica.

A falta de definição, pela maioria dos professores entrevistados, de uma concepção de educação que norteie sua prática pedagógica, parece não ser superada nem a partir do tempo de experiência dos professores, nem a partir da organização do trabalho pedagógico das suas escolas. Levando em conta o tempo de experiência desses professores na RME de Curitiba e o fato de terem algum conhecimento sobre a concepção de educação que direciona a proposta curricular do Município, consideramos como hipótese que poderiam estar respaldando a sua prática nessa concepção, uma vez que, indicaram valorizar o Currículo Básico na organização do planejamento de ensino. Contudo, tal relação não ficou evidenciada pela pesquisa.

Com relação a organização do trabalho pedagógico das escolas dos professores entrevistados, parece haver uma precariedade dos momentos coletivos organizados intencional e sistematicamente com a finalidade de refletir sobre os fundamentos da ação pedagógica. Essa precariedade foi observada nas falas dos professores entrevistados, evidenciada na fragilidade do processo de construção coletiva do projeto político pedagógico das escolas e na organização dos horários de permanência, que poderiam, contando com uma interferência maior dos pedagogos, estar proporcionando uma reflexão, fundamentada teoricamente, sobre a prática pedagógica da escola e do professor.

A fragilidade teórica dos professores entrevistados, pode estar trazendo implicações para o processo ensino-aprendizagem, pois, a partir das entrevistas, foi possível perceber uma fragmentação “conteúdo-forma”, traduzida pela aceitação de encaminhamentos metodológicos diversos, aparentemente sem a reflexão crítica sobre

os mesmos, o que por sua vez transparece na valorização do material do curso de EAD, mais pelas sugestões de atividades do que por outros aspectos.

Outras considerações feitas, pelos professores entrevistados, sobre a contribuição do curso de EAD para sua prática didática foram, a possibilidade de utilização imediata do conteúdo discutido pelo material na sua prática diária e a possibilidade de trocas de informações entre os professores da escola, embora o curso tenha sido realizado individualmente.

Os professores entrevistados indicaram para o aprimoramento do curso de EAD a necessidade de momentos presenciais, para discutir dúvidas levantadas durante a realização do curso, a ampliação dos temas e áreas propostos pelo curso e o redimensionamento da forma como se apresenta a avaliação dos módulos.

Portanto, foi possível identificar, por meio das entrevistas com os professores, que na busca pelo curso de EAD há, por um lado, a procura por cursos de formação continuada, na ansiedade de aprimorar a sua prática didática e, por outro lado, há a valorização das sugestões de atividades apresentadas pelo material, sem que faça, necessariamente, uma reflexão sobre a concepção de educação que fundamenta essas atividades.

As entrevistas com os pedagogos reforçaram as observações dos professores em relação a avaliação do curso de EAD. Além de revelar que não foi considerada por eles a possibilidade de estarem utilizando o material do curso de EAD para desencadear discussões coletivas sobre a prática pedagógica, e que não tiveram nenhum tipo de orientação sobre o curso pela Secretaria de Educação.

Acreditamos, assim, que o curso de Educação a Distância, ainda que se faça necessária uma avaliação mais aprofundada quanto ao seu conteúdo, poderia estar contribuindo para a formação continuada dos professores do município, desde que

houvesse um redirecionamento da forma como é proposto. A proposição desse curso poderia ser pensada a partir de práticas coletivas no interior da escola, no horário de permanência dos professores, sob a orientação ou tutoria do pedagogo, com uma reorganização da forma de propor as suas avaliações e por meio de novos mecanismos de relação entre a Secretaria de Educação (através de uma equipe responsável pelo acompanhamento dos cursistas) e as escolas participantes.

As entrevistas realizadas com os responsáveis pelo curso de EAD no Departamento de Tecnologias e Difusão Educacional da SME de Curitiba e com o Departamento de Educação, responsável pela organização do trabalho pedagógico das escolas da RME, revelaram não existir uma preocupação em indicar para as escolas a possibilidade de utilizar o material do curso de EAD em momentos coletivos de reflexão sobre a prática pedagógica, pois parece não haver, na própria Secretaria de Educação, uma articulação entre seus departamentos em relação à formação continuada dos professores, uma vez que o curso de EAD é todo pensado e elaborado no Departamento de Tecnologias e Difusão Educacional sem haver uma articulação com o departamento que, em tese, seria o responsável pelas orientações para a organização do trabalho pedagógico das escolas.

Considerando-se os dados obtidos por meio das entrevistas com os professores participantes do curso de EAD, os pedagogos das escolas desses professores e a Secretaria de Educação, podemos inferir que, parece haver uma desarticulação das ações voltadas à formação continuada dos professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, tanto nas escolas, entre a prática do professor e o pensar sobre essa prática, como na Secretaria de Educação, entre os que propõem e os que deveriam estar trabalhando na formação continuada dos professores.

A partir dessas constatações, esse trabalho nos permite indicar possibilidades de novas pesquisas, se houver o interesse em ampliar a discussão na área, tendo por horizonte a importância das políticas de formação continuada de professores voltada para o sistema educacional da rede pública de ensino. Eis aqui algumas direções que acreditamos serem pertinentes:

- ampliar essa pesquisa com relação a amostra, mantendo por recorte o Curso de Educação à Distância da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, mas, buscando estender à outros Núcleos regionais de educação, aumentando a quantidade de professores da amostra, flexibilizando a questão do tempo de serviço na Rede e o curso realizado, procurando dessa forma, fazer uma leitura mais representativa do conjunto das escolas da Rede;

- ainda, com relação ao curso de EAD, seria pertinente consultar especialistas para uma análise do conteúdo dos módulos nas áreas do conhecimento procurando analisar a relação do conteúdo, orientações metodológicas e de avaliação com a fundamentação teórica que orienta esse material;

- proceder a análise de outro curso de educação a distância voltado à formação continuada de professores, dado que essa modalidade, na formação de professores, tem sido atualmente bastante enfatizada pelas políticas educacionais;

- analisar outros cursos voltados à formação continuada de professores,
- discutir políticas de formação continuada em determinados municípios;
- pesquisar o papel do pedagogo na formação continuada do professor;
- discutir qual a importância da clareza teórica do professor com relação à concepção de educação que norteia a sua prática.

Essas indicações para novas pesquisas foram pensadas durante o processo de elaboração da monografia que, além de levar à reflexão sobre outros caminhos possíveis

a serem percorridos em relação às políticas de formação continuada de professores, nos propiciou, enquanto alunas do Curso de Especialização em Organização do Trabalho Pedagógico, para o nosso crescimento profissional, duas grandes contribuições: 1º a metodologia da pesquisa; 2º o repensar sobre a nossa própria prática pedagógica.

Com relação à metodologia da pesquisa, o processo de elaboração dessa monografia, nos permitiu compreender esse momento como, uma produção/construção, que exige seriedade, rigor e disciplina, na medida em que pretenda estar colaborando para a reflexão sobre os desafios do processo educacional na sociedade atual.

Esse processo, realizado minuciosamente, passo a passo, a partir do mês de fevereiro deste ano, quando iniciamos a construção do projeto dessa pesquisa, envolveu a definição do recorte teórico-metodológico a ser utilizado e a revisão de literatura com a finalidade de fundamentar o projeto. Para que fosse possível definir, do conjunto de cursos de formação continuada ofertados atualmente pela RME de Curitiba, qual seria a delimitação do problema a ser investigado, foi necessário, já na construção do projeto, que estivéssemos buscando saber, através da leitura de pesquisas anteriormente realizadas sobre o histórico da rede, como teria se configurado até os dias atuais a política educacional voltada à formação continuada dos professores deste município. Também, foi realizado um levantamento, junto a Secretaria Municipal de Educação, quanto aos cursos atualmente desenvolvidos e para isso contatamos os Departamentos de “Tecnologias e Difusão Educacional” e de “Educação” da Secretaria Municipal de Educação da Rede Municipal de Ensino de Curitiba

Após esses procedimentos, foi possível a opção pela realização dessa pesquisa tendo por objeto de investigação o Curso de Educação à Distância ofertado pela RME de Curitiba e a definição dos objetivos dessa investigação, além do estabelecimento dos

critérios para a seleção da amostra e do instrumento que seria utilizado para a coleta dos dados (as entrevistas semi-estruturadas).

Assim, a elaboração do projeto de pesquisa, entregue a coordenação do curso de especialização no mês de abril deste ano, constitui-se em um momento muito importante para o conhecimento da construção da metodologia de uma pesquisa.

O processo de elaboração dessa monografia, propriamente dita, exigiu de nossa parte a busca da fundamentação teórica do trabalho a ser realizado, sempre sob o direcionamento teórico e metodológico da professora orientadora, discutindo cada elemento a ser considerado. Dessa forma, foram construídos os roteiros das entrevistas a serem realizadas com os professores, com os pedagogos e com a Secretaria de Educação e foi realizada a validação dos roteiros das entrevistas, entendendo que seria importante estar submetendo o caminho por nós pensado, a apreciação crítica de outros professores de DEPLAE, buscando alterar ou acrescentar questões às entrevistas a partir das suas considerações.

Consideramos que todo esse processo (a elaboração do projeto e da monografia) nos foi formativo, especialmente, o contato com as escolas e os profissionais que seriam entrevistados, a realização das entrevistas propriamente ditas, as gravações, e a definição da forma como se daria o tratamento dos dados, bem como a definição da forma como o texto estaria sendo organizado, passando pelas diferentes versões e revisões até a constituição do texto final. Foram experiências que, apesar de já termos realizado outros cursos de especialização, ainda não havíamos vivenciado e permitiu a compreensão de como a pesquisa sobre os processos educacionais pode e deve ser desenvolvida de forma a se caracterizar uma pesquisa qualitativa e que venha a contribuir para o desvelamento e aprimoramento desse processo

Sobre a contribuição do processo de elaboração dessa monografia, para o repensar da nossa própria prática pedagógica, enquanto professoras e pedagogas da rede pública de ensino, podemos dizer que, as leituras feitas para a fundamentação desse trabalho e a análise dos dados obtidos a partir das entrevistas, nos permitiram refletir sobre como a organização do trabalho pedagógico das escolas e, mais especificamente, o trabalho do pedagogo, poderiam estar interferindo na formação continuada dos professores e de que forma as políticas públicas voltadas a esse fim estão realmente articuladas com as necessidades da escola, de modo a colaborar para a elevação cultural dos professores.

Além da contribuição do processo de elaboração dessa monografia para a nossa prática pedagógica, consideramos, também, que o curso de pós-graduação/especialização, em Organização do Trabalho Pedagógico, no seu conjunto, contribuiu muito para a nossa prática profissional, pois acreditamos que ajudou a construir um quadro de referências para as análises das ações pedagógicas, e que, sem dúvidas ele tinha um norte, posto na construção de uma outra escola, de uma outra sociedade, mais justa, igualitária e menos excludente. Este norte, não foi apenas o norte do curso, mas correspondeu ao norte da maioria dos professores que vem procurá-lo. E, na medida em que o curso teve essa perspectiva, ele veio reforçar a instrumentalização daqueles que atuam profissionalmente na mesma direção.

Além desses aspectos, destacamos o fato deste curso ter se constituído numa oferta gratuita, o que é sem dúvida uma vitória, quando se trata, numa esfera mais ampla, da defesa da educação pública de qualidade, em todos os níveis de ensino. Todo o desenvolvimento do curso teve, por parte da instituição e de seus proponentes, a preocupação com o acompanhamento das disciplinas e em avaliar coletivamente o

processo com professores e alunos, além de oferecer a oportunidade para a divulgação dos resultados das pesquisas, na Semana de Pesquisa, Ensino e Extensão - 2000.

Enfim, consideramos que o curso de especialização em Organização do Trabalho Pedagógico se constituiu num importante processo formativo, produto do trabalho de muitas pessoas, que de alguma forma interferiram para que fosse possível a realização desse trabalho monográfico: os funcionários técnicos e administrativos da UFPR, em especial do DEPLAE, a Coordenação do Curso de Especialização na Organização do Trabalho Pedagógico, os docentes do curso de especialização, os professores que aceitaram avaliar o desenho metodológico e os instrumentos da pesquisa e, especialmente a professora orientadora desse trabalho.

Queremos, antecipadamente, agradecer aos professores que, ao serem convidados, se dispuseram a ler o texto da monografia e emitir um parecer acerca de sua proposta e conteúdo.

Também não podemos deixar de mencionar aqui as escolas que permitiram a realização das entrevistas, os professores entrevistados e a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, que permitiu o acesso aos documentos e as entrevistas com responsáveis pela formação continuada dos professores nos departamentos de Tecnologia e Difusão Educacional e de Educação, são esses os atores educacionais diretamente envolvidos no processo de formação continuada, sem os quais esse trabalho não poderia ter se realizado e para os quais acreditamos que possa, de alguma forma, trazer contribuições.

No entanto, independentemente das dimensões que a contribuição deste trabalho possa alcançar, uma delas não pode deixar de ser destacada: o fortalecimento de uma relação de amizade, estabelecida entre nós, responsáveis por esta monografia, e expressada, aqui, na cumplicidade da escolha de cada palavra, vírgula ou citação que

preenche cada uma das páginas deste trabalho. Uma relação de amizade e cumplicidade teórica, iniciada há doze anos no curso de graduação, que nos permitiu, mais do que "decidir juntas" se escrevamos um parágrafo desta ou daquela forma, "crescer juntas", na troca de idéias e experiências profissionais, na discussão do não compreendido, na correção do equívoco cometido por uma ou por outra, na organização do nosso tempo, no desabafo de nossas angústias na organização do trabalho, na comemoração de cada texto finalizado.

Foram oito meses em que aprendemos, juntas, como se constrói um projeto, como se realiza uma entrevista, como se analisa os dados, como se elabora uma monografia. Discutimos juntas, a partir das experiências vivenciadas na realização do trabalho e da reflexão sobre nossas próprias experiências como pedagogas na rede pública de ensino, o papel do pedagogo e a interferência das políticas públicas de formação continuada do professor, na elevação cultural deste profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO, Kátia M. Novas tecnologias e formação de professores: um intento de compreensão. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (22. : 1999 : Minas Gerais). **Diversidade e desigualdade: desafios para a educação na fronteira do século.** Minas Gerais, 1999.
- ANFOPE. Documento final do IX Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, 1998.
- ARROYO, Miguel G. A formação, direito dos profissionais da educação escolar. IN: Departamento Técnico-Pedagógico. Divisão de Produção de Materiais e Publicações. **Política de capacitação dos profissionais da educação.** Belo Horizonte: FAE/IRHJP, 1989.
- _____. Ciclos de Desenvolvimento Humano e formação de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 68, p. 143-162, dez. 1999.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Uma experiência de formação de docentes a distância com potencialidades inovadoras. In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Formação do educador e avaliação educacional.** São Paulo : UNESP, 1999.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/ 96, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** documento introdutório. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BELLONI, Maria Luiza. Tecnologia e formação de professores. Rumo a uma pedagogia pós-moderna? **Educação & Sociedade**, Campinas, n.65, dez. 1998.
- CAMPOS, Regina Cely de. **As políticas educacionais para o município de Curitiba no período de 1982-1993 e a qualidade da escola pública : limites, possibilidades e perspectivas.** Curitiba, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

- CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, Vera Maria (org). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ. Vozes, 1997. p. 51-68.
- CARVALHO, J. M. e SIMÕES, R. H. S. O que dizem os artigos publicados em periódicos especializados, na década de 90 sobre o processo de formação continuada do professor. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (22. : 1999 : Minas Gerais). **Diversidade e desigualdade: desafios para a educação na fronteira do século**. Minas Gerais, 1999.
- COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; GERALDI, João Wanderley. Educação Continuada: A política da descontinuidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 68, p. 202-219, dez. 1999.
- CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo básico: Compromisso permanente para a melhoria da qualidade do ensino na escola pública**. Curitiba, 1991.
- DALLA-BONA, Elisa Maria. **As Propostas de treinamento e aperfeiçoamento de professores na Rede Municipal de Ensino de Curitiba – uma análise crítica e uma solução: o assessoramento**. Curitiba, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.
- DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Editores Associados, 2000.
- FÓRUM PARANAENSE EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA, GRATUITA E UNIVERSAL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96**. Ed. Comemorativa aos 50 anos da APP – Sindicato. [Curitiba] : APP – Sindicato, 1997.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 2. ed. São Paulo : Cortez, 1995
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica. As políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 68, p. 17-44, dez. 1999.

- FRIGOTTO, Gaudêncio. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios. In: SILVA, T. T.; GENTILI, P. **Escola S.A. : quem ganha e quem perde no mercado educacional no neoliberalismo**. Brasília : CNTE, 1996.
- FUSARI, José Cerchi. A avaliação de modalidades convencionais e alternativas de educação contínua de educadores: preocupações a serem consideradas. In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Formação do educador e avaliação educacional**. São Paulo : UNESP, 1999.
- GARCIA, Regina Leite. A escola como espaço de luta pela hegemonia. In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo : UNESP, 1996.
- GATTI, B. **Diagnóstico, problematização e aspectos sobre a formação do magistério**- subsídios para o delineamento de políticas na área. São Paulo: FCC/DPE, 1996.
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S/A, 1991.
- KRAMER, Sônia. Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, 70 (165): 189-207, maio/ago. 1990.
- KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: A construção da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 68, p. 163-183, dez. 1999.
- MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Caderno CEDES**, Campinas, n.36, p. 13-20, 1995.
- _____. **Propondo um novo paradigma para formar professores a partir das dificuldades e necessidades históricas nessa área**. In: MIZUKAMI, M. G. N. e REALI, A. M. M. R. (org.) **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p.153-165.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo**. In: **Seminário Brasileiro de tecnologia educacional** (16. .1984: Porto Alegre). Porto Alegre, 1984.

- MELO, Maria Teresa Leitão de. Programas Oficiais para formação dos professores da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 68, p. 45-60, dez.1999.
- MIRANDA, Glauro Vasques de. Reflexões sobre a avaliação do PEC. In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Formação do educador e avaliação educacional**. São Paulo : UNESP, 1999.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Parâmetros curriculares nacionais: críticas e alternativas. In: SILVA, T. T.; GENTILI, P. **Escola S.A. : quem ganha e quem perde no mercado educacional no neoliberalismo**. Brasília : CNTE, 1996.
- NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- ONOFRE, Márcia Regina. Três olhares convergindo sobre um processo de formação continuada: docentes formadores, professores participantes e especialistas de educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (22. 1999 Minas Gerais). **Diversidade e desigualdade: desafios para a educação na fronteira do século**. Minas Gerais, 1999.
- PARO, Vítor Henrique. **Administração Escolar: introdução crítica**. 4. ed. São Paulo : Cortez, 1990.
- PENA, Geralda Ap. de C. Formação continuada e prática pedagógica. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (22. : 1999 : Minas Gerais). **Diversidade e desigualdade: desafios para a educação na fronteira do século**. Minas Gerais, 1999.
- PEREIRA, Ruth da Cunha. Educação em serviço para o professor: conceitos e propósitos. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v.22,n. 110/111, p.37-41, jan/abr. 1993.
- PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997
- _____. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão. diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J.Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, A. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artemed, 1998.

- RAMALHO, Betânia Leite e NUÑES, Isauro Beltran. A formação inicial e a definição de um “modelo profissional”. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE (13. : 1998: Natal). **Formação de professores (I)**. Natal, 1998.
- RIBAS, M. H.; LUPORINI, T. J. e MARTINS, R. B. Olhares de professores: a formação contínua no Paraná (1995-1998). In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (22. : 1999 : Minas Gerais). **Diversidade e desigualdade: desafios para a educação na fronteira do século**. Minas Gerais, 1999.
- RIBEIRO, Luís Távora Furtado. Programas de formação continuada de professores: trabalho docente na sociedade mundializada. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE (13. : 1998. Natal). **Formação de professores(I)**. Natal, 1998.
- SAVIANI, Dermeval. Sentido da Pedagogia e papel do pedagogo. In: **Revista Aude**, São Paulo: Cortez, n.9, p.27-28, 1985.
- _____. **Pedagogia Histórico-Crítica** primeiras aproximações. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. Os saberes implicados na formação do educador. In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo : UNESP, 1996.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. In: VEIGA, Ilma Passos A. (org.) **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papyrus, 1998. p. 123-136.
- SCHÖN, Donald A . Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. A formação profissional do educador: pressupostos filosóficos e implicações curriculares. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, n. 18(2) p. 63-72, jul/dez. 1993.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O projeto educacional da nova direita e a retórica da qualidade total. In: SILVA, T. T.; GENTILI, P. **Escola S.A. : quem ganha e quem perde no mercado educacional no neoliberalismo**. Brasília : CNTE, 1996.

SOUSA, Francisco das Chagas de Lóiola. Alguns dos fundamentos que inspiram a formação das professoras: uma reflexão sobre os cursos de formação continuada. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE (13. 1998: Natal). **Formação de professores (I)**. Natal, 1998.

SOUZA, Maria Tavares Guerra de. A articulação teoria-prática na formação do educador. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE (13. 1998: Natal). **Formação de professores (I)**. Natal, 1998.

WEBER, Silke. Como e onde formar professores: Espaços em confronto. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 70, p.129-155, abr. 2000.

WEY, Vera Lúcia. A capacitação de educadores no contexto da política educacional da SEE/SP. In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Formação do educador e avaliação educacional**. São Paulo: UNESP, 1999.

VEIGA, Ilma Passos A. **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível**. 5. ed. Campinas: Papirus, 1998.

Sites consultados na INTERNET:

- www.curitiba.pr.gov.br
- www.mec.gov.br

ANEXOS

ANEXO 1 – ROTEIROS DAS ENTREVISTAS

- **ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES QUE REALIZARAM O CURSO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA NAS ÁREAS DE LÍNGUA PORTUGUESA (ALFABETIZAÇÃO) E MATEMÁTICA :**

Nome:

Escola:

Endereço:

ENTREVISTA

1-Formação:

- 1.1- Em que ano concluiu o curso de Magistério? Em que instituição?
- 1.2- Fez curso superior (3º grau)? Em que instituição? Há quanto tempo? Qual curso?
- 1.3- Qual era a concepção de educação norteadora do seu curso de Magistério e/ou graduação?
- 1.4- Que outras oportunidades formativas (cursos, palestras, seminários, práticas vivenciadas no local de trabalho...) você considera que foram importantes para a sua prática didática? De que forma estas oportunidades contribuíram para sua prática?

2-Experiência profissional:

- 2.1- Quanto tempo tem de experiência no magistério?
- 2.2- Há quanto tempo é professora da RME?
- 2.3- Que funções já desempenhou?
- 2.4 – Que função exerce atualmente?

3-Concepção de Educação:

- 3.1- No seu entendimento qual é a função da escola na sociedade?
- 3.2- Como vê o papel do professor no processo ensino-aprendizagem?
- 3.3- Que encaminhamentos metodológicos você considera importantes para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos?
- 3.4- Como você costuma avaliar os seus alunos?
- 3.5 – Você poderia dizer que há uma concepção de educação que orienta a sua prática? Qual é?

4-A prática pedagógica da escola:

4.1- Sua escola tem um Projeto Político Pedagógico? Você participou da sua elaboração ou sabe qual é o seu conteúdo?

- 4.2- Qual a direção do Projeto Político Pedagógico da escola?

- 4.3- A organização do trabalho pedagógico da escola acontece a partir das orientações do Projeto Político Pedagógico?
- 4.4- Como são definidos os conteúdos do planejamento de ensino na sua escola?
- 4.5- A escola utiliza o Currículo Básico da RME como referência para a definição da proposta pedagógica?
- 4.6- Você já teve acesso ao Currículo Básico? De que forma? Você o utiliza para orientar a sua prática didática?
- 4.7- A maneira como se organiza o trabalho pedagógico na sua escola lhe propicia um crescimento profissional? Por que?
- 4.8- Em que sentido o trabalho do pedagogo interfere na sua prática?
- 4.9- Como é organizada sua prática diária (a rotina da sala da sala de aula) ?

5-Formação Continuada:

- 5.1- De quais cursos de formação oferecidos pela RME você tem participado?
- 5.2- Quais foram os mais significativos? Por que?
- 5.3- Quais as razões que a levaram a fazer o Curso de EAD ofertado pela RME?
- 5.4- Qual o curso de EAD que você fez ? Quando ?
- 5.5- Como você fez o curso? Onde? Sozinho ou com algum colega?
- 5.6- Em que sentido o curso contribuiu para a sua prática didática?
- 5.7- Que atividades propostas pelo material do EAD você desenvolveu com seus alunos?
- 5.8- Dos módulos do curso qual você considerou mais interessante? Por que?
- 5.9- Que limites, na sua opinião, o curso apresenta?
- 5.10- Que sugestões você aponta para o aprimoramento do material?
- 5.11- Você sentiu necessidade de um acompanhamento pessoal no decorrer da realização do curso? Justifique.
- 5.12- Como você vê as avaliações feitas ao final de cada módulo?
- 5.13- Que retorno você teve das avaliações enviadas à equipe do EAD?
- 5.14- O que você considera que contribui mais para a sua prática, o material didático do curso de EAD ou as contribuições de um curso presencial?
- 5.15- Atualmente você tem utilizado o material do curso do EAD, de que forma?

- ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS PEDAGOGOS QUE ATUAM NAS ESCOLAS DOS PROFESSORES QUE REALIZARAM O CURSO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA NAS ÁREAS DE LÍNGUA PORTUGUESA (ALFABETIZAÇÃO) E MATEMÁTICA :

Nome:

Escola:

Endereço:

ENTREVISTA

1-Formação:

- 1.1- Em que ano concluiu o curso de Pedagogia? Em que instituição?
- 1.2- Fez outros cursos? Em que instituição? Há quanto tempo? Qual curso?
- 1.3- Como você avalia a sua formação em relação a visão de educação que o curso proporcionou? (concepção de educação)
- 1.4- Que outras oportunidades formativas (cursos, palestras, seminários, práticas vivenciadas no local de trabalho...) você considera que foram importantes para a sua prática? De que forma estas oportunidades contribuíram para sua prática?

2-Experiência profissional:

- 2.1- Quanto tempo tem de experiência no magistério?
- 2.2- Há quanto tempo é pedagoga na RME?

3-A prática pedagógica da escola:

- 3.1- Quais têm sido as prioridades do trabalho pedagógico da escola?
- 3.2- A escola tem Projeto Político Pedagógico? Existe no Projeto a preocupação com a formação continuada dos professores? Em que perspectiva?
- 3.3- De que forma o seu trabalho procura interferir na prática pedagógica dos professores?
- 3.4- Como é organizado o horário de permanência na escola?
- 3.5- Como você caracteriza a prática didática dos professores da sua escola?

4-Formação Continuada:

- 4.1- Qual a sua opinião sobre a política de formação continuada da RME?
- 4.2- Você participou do Curso de EAD ofertado pela RME? De quais áreas? Em que ano?
- 4.3- Qual a sua opinião sobre o curso?
- 4.4- Houve alguma orientação pela Secretaria de Educação para os pedagogos, com relação a este programa de formação continuada?
- 4.5- Você sabe como os professores realizaram o curso? Onde, com ajuda, sozinho?
- 4.6- Existe um acompanhamento dos professores que estão realizando os cursos na escola? De que forma?
- 4.7- Os cursos são objetos da discussão da prática pedagógica da escola?
- 4.8- Houve, em algum momento, a solicitação por parte dos professores de alguma orientação sobre o material?
- 4.9- Você poderia indicar alguma atividade que tenha sido realizada pelo professor com seus alunos, e que tenha tido por base a utilização do material do EAD?
- 4.10- Que limites, na sua opinião, o curso apresenta?

- 4.11- Que sugestões você aponta para o aprimoramento do material?
 4.12- Como você vê as avaliações feitas ao final de cada módulo?
 4.13- Que retorno você teve das avaliações enviadas à equipe do EAD?

- ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A EQUIPE RESPONSÁVEL PELO CURSO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA NAS ÁREAS DE LÍNGUA PORTUGUESA (ALFABETIZAÇÃO) E MATEMÁTICA :

1. Esta equipe faz parte do Departamento de Difusão e Tecnologia Educacional, qual é a função deste Departamento?
2. Qual é a relação deste Departamento com o Departamento de Ensino?
3. Quantas e quais pessoas compõem a equipe do EAD? Qual a formação destes profissionais?
4. Qual a base legal que sustenta a efetivação do Curso de EAD?
5. Como se dá o financiamento deste curso pela Secretaria Municipal de Educação?
6. Que recursos materiais o desenvolvimento do curso exige? O que representa isto financeiramente para a SME?
7. Como o Curso de EAD se posiciona no conjunto da política de formação continuada da RME , com relação a sua relevância?
8. Existe a utilização de outras tecnologias nesta modalidade de formação continuada? (internet, intranet, tv-vídeo, telefone, vídeo conferência, e-mail...)
9. Quais as justificativas que levaram à proposição do Curso?
10. Quais os objetivos da SME em relação ao curso?
11. Como se deu o processo de implantação do Curso?
12. Existem orientações sobre o curso de EAD para os núcleos de educação e/ou para os pedagogos das escolas? De que forma?
13. Há alguma relação entre este curso desenvolvido pelo Departamento de Difusão e Tecnologia Educacional e o Departamento de Ensino? Em que sentido?
14. De que forma a equipe espera que os professores realizem o curso? Onde, de que forma, com quem?
15. Que modificações, de conteúdo e estrutura, ocorreram desde a sua implantação?
16. Que avaliação a equipe faz dos resultados obtidos até então? Como se dá o retorno para SME do modo como o Curso tem contribuído para a prática didática dos professores?
17. Existe uma sistemática de acompanhamento dos cursos em andamento?
18. Existem tutores ou pessoas responsáveis pelo atendimento dos professores que tiverem alguma dificuldade na realização dos cursos? Há a divulgação de alguma linha de telefone para esta finalidade?
19. Que implicações quanto à realização dos cursos, a equipe vê, para o trabalho da escola?
20. Quais são os principais desafios enfrentados durante sua efetivação e atualmente?
21. Que limites à equipe do EAD apontam com relação ao curso?

22. Quais os aspectos positivos que a equipe aponta com relação ao programa de EAD?
23. Como está sendo pensada a continuidade do curso?
24. Como a equipe vê as avaliações feitas ao final dos módulos pelos participantes? De que modo a equipe se organiza para responder às questões levantadas pelos professores nas avaliações?

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A EQUIPE DO DEPARTAMENTO DE ENSINO DA RME DE CURITIBA:

1. Qual a função deste departamento dentro da Secretaria Municipal de Educação?
2. Quais os programas de formação continuada de professores desenvolvidos por este departamento?
3. De que forma e quais tecnologias são utilizadas nos programas de formação continuada? (internet, intranet, TV-vídeo, vídeo conferências, e-mail...)
4. Qual é a relação entre este departamento e o departamento de Difusão e Tecnologia Educacional?
5. Há alguma interferência deste departamento no curso de EAD, desenvolvido pelo departamento de Difusão e Tecnologia Educacional? Como?
6. Que aspectos positivos e que limites podem ser levantados com relação a estratégia da Educação a Distância?

ANEXO 2 – TABELAS

As tabelas abaixo representam a sistematização dos dados das entrevistas realizadas com os professores que realizaram o curso de Educação a Distância da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, nas áreas de Língua Portuguesa (Alfabetização) e Matemática e que fizeram parte da amostra deste trabalho.

As tabelas estão organizadas à partir das questões do roteiro de entrevista.

1- Formação

1.1 Em que ano concluiu o curso de Magistério? Em que instituição?	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
Magistério	9 4	9 4	8 9	7 8	9 1	8 9	8 7	9 0	8 1	8 5	9 3	9 6	9 1
Público	X	X			X		X		X	X	X	X	X
Privado			X					X					

1.2 Fez curso superior (3º grau)? Em que instituição? Há quanto tempo?	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
Graduação	9 7		9 4	8 2	9 9		9 5	9 0	9 3	9 3		0 0	9 1
Público			X		X		X						
Privado	X							X	X	X		X	
Adicional		9 6										9 7	9 2
Público		X										X	X
Privado													
Pós-graduação			9 9										0 0
Público													
Privado			X	X				X					X

1.3 Qual era a concepção de educação norteadora do seu curso de Magistério e/ou graduação?	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
Tradicional	X					X	X	X					
Sócio-interacionista		X											
Histórico-Crítica			X								X		
Não conseguiu definir claramente				X					X	X		X	X
Liberal					X								

1.4 Que outras oportunidades formativas (cursos, palestras, seminários, práticas vivenciadas no local de trabalho...) você considera que foram importantes para a sua prática didática? De que forma estas oportunidades contribuíram para sua prática?	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
Cursos presenciais na Rede		X	X	X	X	X	X	X	X	X			
Cursos fora da Rede			X			X		X	X	X			
Faxinal do Céu	X								X				
Adicional e pós-graduação		X	X	X				X	X	X		X	X
Experiência profissional	X			X	X	X		X		X	X		X

2- Experiência profissional

2.1 - Quanto tempo tem de experiência no magistério?	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
Até 5 anos					X							X	
De 6 a 10 anos	X	X	X			X					X		X
Mais de 10 anos				X			X	X	X	X			

2.2 - Há quanto tempo é professora da RME?	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
Até 3 anos												X	
De 4 a 6 anos	X	X	X		X	X		X		X	X		X
De 7 a 9 anos													
Mais de 9 anos				X			X		X				

2.3 - Que funções já desempenhou?	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
Administrativas		X											
Extra-classe (educação física, ensino da arte)	X	X	X		X	X	X		X	X	X	X	X
Regentes	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

2.4 - Que função exerce atualmente?	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
Extra-classe	X	X	X			X	X		X	X	X	X	
Regência	X			X	X	X	X		X		X	X	X
Administrativa								X					

3- Concepção de Educação

3.1 - No seu entendimento qual é a função da escola na sociedade?	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
A função da escola hoje não está clara e vem assumindo funções que não são suas: assistencialismo	X	X	X		X					X		X	
Preparar para a vida, para o futuro, para compreender a realidade	X	X		X	X	X	X			X			
Formar o cidadão			X					X			X		X
Desenvolver potencialidades, sendo complemento da família									X				

3.2 - Como vê o papel do professor no processo ensino-aprendizagem?	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
É o mediador entre o saber do aluno e o conhecimento escolar	X			X			X		X		X		X
Não tem função definida		X											
Precisa compreender a realidade, mas tem dificuldade em acompanhar o ritmo de desenvolvimento da sociedade			X					X					
Depende da situação, às vezes é orientador, às vezes é mediador, tudo para ajudar o aluno.					X	X				X		X	

3.3 - Que encaminhamentos metodológicos você considera importantes para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos?	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
O trabalho deve partir da realidade do aluno, das suas necessidades. É preciso que haja uma diversidade de atividades				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Interdisciplinaridade									X		X		
É preciso que haja uma reelaboração pelo aluno do conteúdo trabalhado			X										
Pesquisa, internet, computador	X												
Acompanhamento individualizado		X											

3.4 - Como você costuma avaliar os seus alunos?	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
É contínua, diária, processual	X	X	X	X	X	X		X	X		X		X
Há a necessidade de discutir critérios de avaliação por causa dos ciclos												X	
É uma maneira de redimensionar a prática pedagógica, retomar conteúdos não aprendidos							X	X					
Dá-se pela participação dos alunos nas aulas										X			

3.5 - Você poderia dizer que há uma concepção de educação que orienta a sua prática? Qual é?	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
Não consegue definir uma concepção que norteie a sua prática	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
É a situação que o torna tradicional ou progressista/ o que define é a prática	X	X				X		X				X	
Não está clara a concepção de educação adotada atualmente pela Rede			X		X								

4- Organização do trabalho pedagógico das escolas

4.1 - Sua escola tem um Projeto Político Pedagógico? Você participou da sua elaboração ou sabe qual é o seu conteúdo?	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
A escola tem um Projeto Político Pedagógico	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X
A escola não tem Projeto Político pedagógico												X	
Participou da sua elaboração	X	X	X	X	X								X
Não participou da elaboração						X	X	X	X	X	X	X	

4.2 - Qual a direção do Projeto Político Pedagógico da escola?	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
Trabalho integrado, escola-aluno-comunidade	X	X		X				X					
Formação do cidadão			X										
Não sabe qual é a direção do Projeto Político Pedagógico da escola					X				X	X	X	X	X
Outros						X	X						

4.3 - A organização do trabalho pedagógico da escola acontece a partir das orientações do Projeto Político Pedagógico?	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
Sim			X	X	X	X	X						
Não	X							X				X	
Não sabe									X	X	X		X
Em parte		X											

4.4 - Como são definidos os conteúdos do planejamento de ensino na sua escola?	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
É realizado em conjunto pelos professores da mesma etapa do ciclo	X	X		X	X	X		X			X	X	X
A partir do Currículo Básico		X	X		X	X		X	X			X	X
A partir de uma lista de conteúdos entregue pela supervisão								X	X	X			
Por bimestre		X		X				X				X	
Utilizando outras referências											X		

4.5 - A escola utiliza o Currículo Básico da RME como referência para a definição da proposta pedagógica?	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
Currículo Básico	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
PCN's		X											
Experiência anterior		X		X				X					
Lições Curitibanas e outros livros							X						

4.9 - Como é organizada sua prática diária (a rotina da sala de aula)?	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
Considera o planejamento de ensino importante para a organização do trabalho pedagógico	X		X	X		X	X		X	X	X	X	X
Não tem suas aulas sistematicamente organizadas		X			X								
Procura diversificar as atividades de acordo com o conteúdo e o interesse dos alunos	X	X		X	X		X					X	X

5- Formação continuada

5.1 - De quais cursos de formação oferecidos pela RME você tem participado?	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
Faz todos os cursos possíveis		X	X			X	X			X	X	X	X
Faz vários cursos	X			X	X			X					
Faz apenas os cursos obrigatórios									X				

5.2 - Quais foram os mais significativos? Por que?	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
Curso de Educação a Distância	X			X	X	X							
Cursos presenciais			X						X			X	
Palestras													
Semana móvel							X						
ALFA		X									X		
Co-regentes								X					
Alfabetização													X
Todos são valiosos										X			

5.3 - Quais as razões que a levaram a fazer o Curso de EAD ofertado pela RME?	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
Pela qualidade do material recebido, conhecido através dos colegas	X	X						X		X		X	
Por atuar com 1.ª série			X			X			X				
Pela facilidade de fazer em casa											X		
Pela busca de novos conhecimentos				X									
Porque a escola ofereceu					X		X						X

5.4 - Qual o curso de EAD que você fez ? Quando ?	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
Alfabetização	X		X	X		X	X	X	X	X	X		X
Matemática	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X
História	X												
Geografia	X	X	X	X							X		X
Ciências		X				X		X					
Ensino da Arte	X	X	X	X	X	X	X			X			

5.5 - Como você fez o curso? Onde? Sozinho ou com algum colega?	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
Em casa		X		X	X	X	X	X	X		X	X	X
Nas permanências com os colegas	X					X				X			
Nas permanências sozinho						X				X	X		

5.10 - Que sugestões você aponta para o aprimoramento do material?	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
Alguma forma de troca para discutir as questões						X	X	X	X			X	
Não apontou sugestão	X		X		X						X		
Material concreto		X											
Incluir um curso sobre o desenvolvimento da criança-psicologia				X									
Estender o material para 5. ^a a 8. ^a séries										X			
Direcionar para professores novos													X

5.11 - Você sentiu necessidade de um acompanhamento pessoal no decorrer da realização do curso? Justifique.	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
Sentiu necessidade de um acompanhamento, de um momento para troca									X			X	X
Não sentiu necessidade de acompanhamento	X	X		X	X			X		X	X		
Sentiu necessidade de acompanhamento somente em Ensino da Arte			X			X	X						

5.12 - Como você vê as avaliações feitas ao final de cada módulo?	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
A avaliação é tradicional	X					X	X	X					
Tem dúvidas nos critérios dos conceitos		X									X	X	
Muito simples			X						X				
Considera boa				X	X					X			X

5.13 - Que retorno você teve das avaliações enviadas à equipe do EAD?	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
Insatisfeitos	X					X					X	X	X
Satisfeitos			X	X	X		X	X	X	X			
Mais satisfeitos em alguns cursos do que em outros		X											

5.14 - O que você considera que contribui mais para a sua prática, o material didático do curso de EAD ou as contribuições de um curso presencial?	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
Educação a Distância	X	X		X						X			
Curso presencial			X										
Ambos, cada um com a sua especificidade					X	X	X	X	X		X	X	X

5.15 - Atualmente você tem utilizado o material do curso do EAD, de que forma?	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
Não utiliza o material		X	X		X				X	X		X	
Utiliza o material como consulta para o seu planejamento	X			X		X	X	X			X		X