

## **2** **Contextualizando a pesquisa**

### **2.1** **Objetivos, questões em foco e relevância da pesquisa**

Paradoxalmente às conclusões de várias pesquisas recentes que apontam o distanciamento entre a Universidade e a Educação Básica, um número crescente de professores do Ensino Fundamental e Médio acorre aos cursos de pós-graduação e, especialmente, ao mestrado. Muitos, é verdade, o fazem na tentativa de migrar para a universidade. Entretanto, outros o buscam como investimento na formação continuada por entenderem que esta é parte integrante de seu processo de desenvolvimento e socialização profissional. No caso do Colégio Pedro II, observa-se que a maioria dos professores especialistas, mestres e doutores permanece na Educação Básica, nessa instituição, durante seu curso e, após terminá-lo, volta integral ou parcialmente a ela.

Meu desafio é estudar a formação continuada de professores do Colégio Pedro II – Unidade São Cristóvão I, no mestrado, para evidenciar qual a relação entre esse curso e a Educação Básica e em que medida essa formação é significativa e responde às expectativas dos professores e da instituição, instrumentalizando-os e, quem sabe, auxiliando-os na busca de soluções para as questões do cotidiano escolar. Dito de outro modo, meu interesse é verificar se o mestrado dialoga com a realidade escolar de professores do Colégio Pedro II e se, em alguma medida - apesar do distanciamento entre Universidade e Educação Básica - esse curso “clássico”<sup>1</sup> de formação responde às suas necessidades, às do seu trabalho, em suma, que sentidos ele tem assumido para esse professor. Complementarmente, também procuro elucidar como a instituição está inserida neste processo, como está sendo enriquecida ou beneficiada por meio da realização do mestrado por esses docentes, não só na visão dos professores, mas também na de alguns de seus representantes.

---

<sup>1</sup> Esta terminologia é utilizada pela professora Vera Maria Candau para referir-se aos cursos de formação continuada que acontecem nos espaços, tradicionalmente, considerados *locus* de produção de conhecimento.

Segundo dados<sup>2</sup> oficiais do colégio, em 2005, 75% de seus professores já possuíam especialização, mestrado ou doutorado. Hoje - dados de 2007 -, o colégio possui oitocentos e noventa<sup>3</sup> professores efetivos: dois com o curso normal (0,2%), cento e oitenta e nove com licenciatura plena (21%), trezentos e quarenta e quatro com especialização (38,7%), trezentos e seis (34,4%) com mestrado e quarenta e nove (5,5%) com doutorado.

A porcentagem de pós-graduados gira, hoje em dia, em torno de 78% e observa-se nesse intervalo dos últimos dois anos uma migração significativa de professores que vêm passando de especialistas a mestres. Dentre os professores hoje licenciados ou especialistas há uma parcela com mestrado ou doutorado em curso. É nesse contexto que se faz relevante a realização da presente pesquisa, na qual estudo em que medida esta busca de formação continuada, no mestrado, tem contribuído para a solução dos problemas da instituição, dos professores e da comunidade escolar em geral. Uma vez que os professores e o colégio investem recursos temporais e financeiros é de se esperar que estejam vislumbrando ganhos, ainda que indiretos, a médio ou longo prazo.

Com esta pesquisa, aponto limites e alcances dessa formação e levanto algumas idéias a respeito dela. Minha intenção em centrar o estudo no mestrado se fez, em primeiro lugar, porque quis estudar uma modalidade de formação continuada que vem sendo alvo crescente da busca dos professores dessa instituição - já tendo sido cursada por uma parte significativa deles - e também porque, no Colégio Pedro II, esta é uma das modalidades de formação que resulta em progressão salarial prevista no plano de carreira dos professores, o que certamente serve de incentivo para que o professor invista nesse curso para benefício pessoal e, pelo que posso observar, coletivo. São vários os autores, dentre eles, Perrenoud (1993a), que alertam para a importância de investimentos financeiros na carreira docente.

---

<sup>2</sup> Todos os números e estatísticas do estudo foram obtidos via secretaria de ensino do colégio, pelo CD-Rom – Ministério da Educação e Cultura – Colégio Pedro II, 2005 e pela direção da unidade escolar estudada.

<sup>3</sup> Este número é sempre dinâmico devido às entradas por concursos e saídas por aposentadoria, falecimento ou exoneração.

Considero importante notar que o V PNPG - Plano Nacional de Pós-graduação, documento da CAPES que traça as principais metas da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil para o período 2005-2010, apresenta como um de seus objetivos a capacitação de docentes da Educação Básica, o que só vem reforçar a importância desta pesquisa. Além disso, representa uma nova dimensão, um novo contingente de profissionais cuja formação vem a ser “contemplada” neste nível.

No caminho para a consecução dos objetivos, rumo à construção do objeto de estudo, que é a formação continuada de professores da Educação Básica no mestrado, desdobrei o problema de pesquisa em algumas questões que expressam o seu conjunto e norteiam os esforços envidados no decorrer de todo o trabalho. Sabendo que o mestrado vem sendo alvo da demanda de professores da Educação Básica e que a pós-graduação *stricto sensu* vem, mais recentemente no V PNPG, constando como um caminho possível para a capacitação de professores desse nível de ensino, pergunto: como será que esse processo vem se desenvolvendo ao longo dos últimos anos para esses professores? Para que têm servido os cursos de mestrado? Que sentido eles têm para o professor da Ed. Básica e mais especificamente para o professor do Ensino Fundamental do 1º. segmento? Em que medida eles atendem às necessidades do seu trabalho? Estão servindo mais aos interesses da universidade e a interesses individuais, ou também aos da escola e da educação? Será que os professores procuram essa formação para responder exclusivamente a seus interesses de estudo e se capacitarem para a docência em nível superior, para estudar questões que abrangem a coletividade escolar ou para atender a ambos? O problema de pesquisa do professor mestrando emerge da prática? E a formação para a pesquisa, via mestrado, tem sido significativa para o professor? Será que as formas universitárias de formação continuada – neste caso o mestrado - são eficientes mais no plano de desenvolvimento pessoal, deixando a desejar no coletivo? Como está configurada esta questão dentro de um colégio tradicional como o Pedro II? Este é o esboço das questões que acompanham todo este estudo e subsidiam seus debates.

## 2.2 Uma trajetória de 170 anos: uma história viva

Por considerar indissociável a história do Colégio Pedro II e sua tradição intelectual do contexto em que se insere a busca pela formação continuada de seu corpo docente atual é que narro um pouco da trajetória desta instituição que me é tão cara. Mesmo breve esse resgate é imprescindível, pois, além de fazer parte do presente da nossa nação, o Colégio Pedro II faz parte de sua memória<sup>4</sup>, memória esta que tem grande significado para o país e, ainda hoje, se constitui em referencial para seus professores, alunos, ex-alunos, etc.(Galvão, 2003).

É considerado um marco na educação brasileira e sua fundação data de 1837, tendo, portanto, atravessado dois grandes momentos da história do Brasil – o Império e o surgimento da República. Na verdade, sua origem remonta a 1739, quando foi fundado o Colégio dos Órfãos de São Pedro por inspiração de Dom Antônio Guadalupe, 4º. bispo do Rio de Janeiro. Em 1766, o Colégio dos Órfãos de São Pedro transformou-se em Seminário de São Joaquim, passando a ocupar novas instalações perto de onde funciona hoje a Unidade Centro. Em 1818, por ato de D. João VI, o seminário foi extinto, tendo sido restabelecido três anos mais tarde pelo Príncipe Regente D. Pedro.

Em 1837, o Regente Pedro de Araújo Lima, marquês de Olinda, assinou o decreto que lhe foi apresentado por Bernardo Pereira de Vasconcelos – Ministro do Império - decreto que reorganizava completamente o seminário e o denominava Imperial Collegio de Pedro II, em homenagem ao Imperador, ainda menino, no dia do seu aniversário: 02 de dezembro de 1837, quando completava 12 anos.

Na inauguração do Colégio de Pedro II estavam presentes o Imperador, as princesas Januária e Francisca, suas irmãs, todo o Ministério regente, além de muitas outras personalidades do Império.

---

<sup>4</sup> Para um estudo mais aprofundado do histórico dessa instituição ver GALVÃO, Maria Cristina da Silva. **A Jubilação no Colégio Pedro II. Que exclusão é essa?.** Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação da UFRJ, 2003.

Ao entregar o Colégio, o então Ministro do Império Bernardo Pereira de Vasconcelos fez uma previsão: “Anima, sobretudo, a certeza da poderosa proteção do príncipe [a esta instituição], cuja generosidade para com ela, gosto e aplicação, afirmam que o culto das Letras e das Ciências será um dos principais títulos de glória do seu reinado”. Ultrapassando a “cronologia das previsões do ministro e as adversidades de se fazer educação no Brasil” (CD-ROM – Ministério da Educação e Cultura – Colégio Pedro II, 2005), o Colégio Pedro II, se aproximando do seu bicentenário, mantém-se como referência em Educação Básica pública. Alguns de seus professores participaram da criação ou influenciaram algumas outras instituições públicas, também de referência, situadas no Rio de Janeiro, como o Instituto de Educação, o Colégio Militar, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e, mais recentemente, em 2006, o Colégio Universitário Geraldo Reis (COLUNI-UFF).

Em 1843, o Ministro Bernardo de Vasconcelos criou o grau de Diploma de Bacharel em Ciências e Letras pelo Colégio. Com o passar dos anos, o Colégio Pedro II foi sofrendo várias reformas até a época da República e, em 1857, foi dividido em dois prédios: o externato e o internato. Onde hoje funciona a Unidade Escolar Centro, na então Rua Larga de São Joaquim, permaneceu o funcionamento do externato. O internato funcionou primeiramente na Chácara do Engenho Velho, na Rua São Francisco Xavier, próxima ao Largo da Segunda Feira, na Tijuca e, em 1888, mudou para o Campo de São Cristóvão, que mais tarde, em 1961, teria suas instalações destruídas por um incêndio.

Em 1937, o Colégio Pedro II comemorou seu primeiro centenário no Teatro Municipal do Rio de Janeiro, numa cerimônia presidida pelo então presidente da República Getúlio Vargas e que contou também com a presença do Ministro da Educação Gustavo Capanema e muitos outros personagens importantes de várias áreas na vida do país. Além dessa cerimônia, várias outras festividades aconteceram comemorativas a esse centenário. O dia 02 de dezembro de 1937 foi considerado feriado escolar. Inúmeros artigos sobre o colégio foram escritos e publicados por ocasião desse centenário, nos mais diversos jornais e revistas do país (Galvão, 2003).

O Colégio foi palco para a formação de personalidades de diversas áreas da vida pública. Em seus bancos escolares formaram-se 4 presidentes: Rodrigues Alves, Nilo Peçanha, Hermes da Fonseca e Washington Luís. Outros personagens

que se destacam na história do nosso país também foram alunos do colégio, a saber: Joaquim Nabuco, Álvares de Azevedo, Paulo de Frontin, Barão de Raniz Galvão, Barão do Rio Branco, Henrique Santos-Dumont, Alfredo Tranjan, Visconde de Taunay, Manuel Bandeira, Prudente de Moraes Neto, Alceu Amoroso Lima (Tristão de Atahyde), Pedro Nava e tantos outros.

É interessante destacar que Antenor Nascentes, Manuel Bandeira, Barão do Rio Branco, Antônio Gonçalves Dias, Barão de Planitz, Euclides da Cunha, Araújo Porto Alegre, Jônatas Serrano, Joaquim Manoel de Macedo, Carlos de Laet, Álvaro Lins, Celso Cunha e outros voltaram ao Colégio como professores o que, aliás, comumente acontece até os dias de hoje...

O Colégio Pedro II é um órgão que faz parte do Sistema Federal de Ensino, com 170 anos e que vem se afirmando como um Centro de Referência Nacional em Educação Básica. Constitui hoje um complexo com 12 unidades, distribuídas em seis bairros da cidade do Rio de Janeiro - Centro, São Cristóvão, Tijuca, Humaitá, Engenho Novo, Realengo e uma em Niterói (RJ). Em 2005, já possuía cerca de 11.500 alunos e 1.800 funcionários, entre técnicos e docentes. No período entre 1984 e 1987, foram criadas as quatro Unidades Escolares I, isto é, as que se destinam ao trabalho pedagógico com crianças nas cinco séries iniciais do Ensino Fundamental e onde fiz o recorte para a presente pesquisa. Em 1984, foi criada a primeira Unidade de Ensino de Primeiro Segmento do Ensino Fundamental instalada no *campus* de São Cristóvão. Depois dela, em 1985, foi criada a do Humaitá; em 1986, a do Engenho Novo; e, em 1987, a da Tijuca. Desde então, as unidades do primeiro segmento são denominadas Unidades I e as do segundo segmento, Unidades II.

A Secretaria de Ensino é hoje um setor diretamente ligado à Direção Geral e responsável por toda a gestão do ensino do Colégio, que é organizado e subdividido em departamentos, segundo as áreas disciplinares que oferece – Exemplo: Departamento de História, de Música, de Matemática, de 1º. Segmento e assim por diante - sendo todos eles vinculados à Secretaria de Ensino.

Cada departamento possui uma chefia que o representa institucionalmente e todos os docentes são, portanto, vinculados a um departamento de acordo com a sua área de formação e atuação. Cada unidade de ensino conta com a seguinte estrutura: a direção da unidade escolar (diretor e adjuntos); coordenação de área, ou seja, um coordenador por disciplina curricular; orientadores pedagógicos,

aqueles responsáveis por acompanhar, pedagogicamente, uma série específica; professores regentes; orientadores educacionais, que trabalham auxiliando pais, alunos e professores nos desafios que se apresentam na rotina da sala de aula e também na organização do apoio escolar; coordenação de turno, ocupada por técnicos e/ou professores que cuidam da rotina escolar: entrada e saída de alunos, técnicos e professores, uniforme, recreio, etc.; Laboratório de Aprendizagem (LA) onde atuam profissionais que visam ao auxílio de alunos que apresentam algum tipo de dificuldade de aprendizagem mais séria - para os quais o apoio escolar não é o mais indicado ou é insuficiente – e, além disso, ajudam os demais profissionais a descobrir caminhos para melhor auxiliar esses alunos; funcionários técnico-administrativos que trabalham em funções de suporte, possibilitando o funcionamento das unidades escolares. Com algumas variações em relação a essas funções, devido às especificidades de cada segmento de ensino e unidade escolar, é este o efetivo com que trabalha cada unidade.

Desde 1967, pelo decreto-lei de 28 de fevereiro/67, o Colégio se tornou uma autarquia federal. É vinculado ao MEC e se constitui na única Escola Básica da rede federal a oferecer ensino Fundamental e Médio. Sua colaboração e participação em pesquisas e estudos têm sido significativas. Nele realizam investigações pesquisadores nacionais e estrangeiros, mestrandos e doutorandos intra e extra-institucionais que recorrem ao seu acervo bibliográfico, documental e iconográfico, além de recorrerem também a seus professores, alunos e salas de aula para realizarem suas pesquisas. Mas suas contribuições não param por aí: são significativas também no que se refere a campo de estágio para a formação de futuros professores. Anualmente, o número de estagiários universitários gira em torno de trezentos e cinquenta; são estudantes oriundos dos mais diversos cursos e universidades, públicas e privadas.

### 2.3

#### **Formação continuada de professores e profissão docente no cenário deste estudo**

A importância da pesquisa sobre a formação continuada<sup>5</sup> insere-se num contexto de entendimento em que as identidades pessoal e profissional vão se construindo ao longo da trajetória de vida e, portanto, são processos sempre inconclusos. Neste sentido, Nóvoa (2000) esclarece que é mais interessante falar em processos identitários, pois essa expressão realça o seu dinamismo e o caracteriza como um lugar de lutas e espaço de construção permanente de maneiras de ser e estar na profissão. O complexo processo de construção de identidades está sempre relacionado à apropriação por cada um do sentido da sua história pessoal e profissional.

Neste sentido, Dubar (1998) - já antes - parece compreender como Nóvoa que o processo de construção identitária envolve várias dimensões que interagem freqüentemente e se prolonga ao longo da vida. Para este estudo, o que mais interessa em Dubar é a importância que ele dá ao aspecto profissional como um dos principais componentes da identidade dos indivíduos e, assim sendo, não posso fechar os olhos para a importância que a formação continuada assume neste processo. Compreendo com Lüdke (1996) que Dubar aborda o processo de *socialização profissional* como resultado sempre da interdependência entre os aspectos individual e coletivo, isto é, como um processo que se desenrola na construção da identidade social e profissional, nas configurações entre o biográfico e o relacional.

António Nóvoa (1995; 1999; 2002), ao falar da socialização profissional e da profissionalização de professores, insiste nas relações entre o desenvolvimento profissional e o pessoal e trata o tema da formação inicial e continuada como núcleo – e não periferia – do desenvolvimento profissional e autonomia dos professores. Compreende que é na arena da formação profissional que se produz a profissão docente e onde entram em disputa vários projetos de formação. Entende a formação de professores como momento chave da socialização e configuração profissional, devendo o professor ser ator no seu processo de formação.

---

<sup>5</sup> Por formação continuada, entendo os investimentos formativos temporalmente posteriores à formação inicial, como esclarece Candau (2003).

A proposta de Nóvoa, como bem enfatiza Lüdke (2006a), longe de significar a responsabilização do sujeito pelo seu desenvolvimento profissional, como propõem alguns projetos neoliberais que eximem o Estado de suas responsabilidades, significa fazer do professor um agente neste processo. Entendo com Nóvoa que, para isso, faz-se necessário ultrapassar a dicotomia entre modelos acadêmicos de formação (centrados na universidade) e práticos (centrados na escola), adotando modelos que, ao contrário, integrem estas instâncias formativas. A articulação, na formação continuada, entre desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional é imprescindível na visão de Nóvoa. Sob este ângulo é que investigo se a formação no mestrado tem sido um momento de aproximação entre a Universidade e a Escola Básica. Penso que esse binômio - Universidade/ Ed. Básica - pode possibilitar a oxigenação de ambas e potencializar o desenvolvimento desse profissional e da instituição à qual se dedica. Ao iniciar a pesquisa fui para o campo com a desconfiança de que o tema das pesquisas dos professores no contexto em voga emergia da prática e buscava discutir questões próximas à escola ou à Educação Básica em geral, podendo assim contribuir para a reflexão sobre a mesma.

Entendo que ao falar de “profissão” docente estou num terreno movediço e, portanto, arriscado, pois, do ponto de vista sociológico, muitos autores a consideram uma semi-profissão ou ainda uma profissão em vias de profissionalização, se comparada às profissões liberais clássicas. Trabalhos e pesquisas de Lüdke (1996; 2006a), Lüdke e Boing (2004), Nóvoa (1995; 1999), Sacristán (1999), Roldão (2005; 2007a) e Veiga *et alii* (2005) vêm me intrigando e desafiando e me servem de suporte ao pensar essa questão.

Geralmente, o conceito de profissão apresenta diferenças qualitativas em relação ao de ofício e ocupação. Segundo teorias sociológicas mais clássicas, para que uma atividade seja considerada profissão há que apresentar alguns *caracterizadores*, o que Roldão (2005) chama de *descritores de profissionalidade*. Embora não haja consenso a respeito desses caracterizadores, vou destacar quatro, que são comuns às análises de Nóvoa, Sacristán e Dubar, segundo destaca Roldão (2005): *a especificidade da função*, com seu devido reconhecimento social; *o saber específico*; *o poder de decisão*, ou seja, o controle sobre a atividade e a autonomia no seu desempenho; e *o pertencimento a um corpo coletivo* que regula e defende a profissão. Não é intenção deste estudo aprofundar essa infundável

discussão que por si só daria uma outra investigação. Sendo assim, para além da discussão sobre o magistério como profissão, ocupação ou semi-profissão, o que considero imprescindível destacar no contexto deste estudo e que tomo como ponto de partida para as análises que se sucederão é que, como afirma Popkewitz (apud Veiga *et alii*, 2005), o conceito de profissão é uma construção social cujo conteúdo muda em função das situações e condições sociais em que as pessoas o utilizam e, portanto, não pode ser incorporado, “[...] ignorando as lutas políticas e os movimentos voltados para sua construção” (p.24). Autores como Veiga *et alii* e Isambert-Jamati (apud Lüdke e Boing, 2006) também alertam para o cuidado com o uso desse conceito, apontando justamente para o fato de que ele é um construto social e como tal apresenta seus limites, pois não dá conta das especificidades e do dinamismo de cada “ocupação” na contemporaneidade. As explicitações acima me fazem compreender que a “profissão” professor não pode ser considerada à parte de sua memória social, marcada, primeiramente, pela vinculação religiosa e, posteriormente, pelo controle do Estado, como bem esclarece Nóvoa (1995, 1999).

Da mesma forma, o conceito de profissionalidade é inacabado e impreciso, mas Sacristán (1999, p.65) lança luz a esse respeito, entendendo profissionalidade como “[...] o que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”, em constante construção.

Lüdke e Boing (2006) fazem distinção, com base em Bourdoncle, entre os conceitos de *profissionalidade*, *profissionismo* e *profissionalismo*. Observo que o conceito de profissionalidade por eles destacado se aproxima do de Sacristán, estando associado à idéia de qualificação. A profissionalidade seria então uma evolução do conceito de qualificação, mais adequada à instabilidade e complexidade que perpassam as relações profissionais no presente século. Por profissionismo ou corporatismo entendem as estratégias coletivas no sentido de transformar o *ofício* de professor em *profissão*, envolvendo, esse estágio, a ação dos sindicatos, por exemplo. E, finalmente, o conceito de profissionalismo, que parece estar mais ligado ao individual, à adesão, pelo profissional, às normas da profissão. Para Bourdoncle (apud Lüdke e Boing, 2006), é neste estágio que começa a socialização profissional. Enquanto as duas primeiras dimensões são vindas de fora, o profissionalismo só pode existir como fruto da internalização,

pela escolha do indivíduo, das informações profissionais obtidas na sua formação inicial ou no trabalho.

Paradoxalmente, ao mesmo tempo em que se fala de uma profissão docente em vias de profissionalização, autores como Lüdke e Boing (2004), Contreras (2002), Garcia (apud Veiga, 2005) também apontam fatores que conduzem à desprofissionalização do professorado que, em geral,

“[...] indica a perda de autonomia no trabalho como perda humana em si, que supõe realizar uma tarefa reduzida ao seguimento de prescrições externas, perdendo o significado do que se faz e as capacidades que permitam um trabalho integrado [...] e decisão sobre seu sentido. A desqualificação, a rotina, o controle burocrático, a dependência de um conhecimento alheio legitimado [sendo o professor apenas um transmissor] e a intensificação conduzem à perda de autonomia, perda que é em si mesma um processo de desumanização do trabalho.” (Contreras, 2002, p.194)

Esta lógica de racionalização do trabalho docente que separa a concepção da execução alija não só os professores, mas também a própria qualidade do processo de ensino. Uma das possíveis saídas apontadas por Lüdke e Cruz (2005) é a capacitação do professor para a prática da pesquisa. Elas sugerem que o investimento na formação do professor para a pesquisa pode ser um importante aliado no caminho que o professorado tem a trilhar rumo à autonomia profissional, entendida na sua complexidade – condições pessoais, profissionais, institucionais e sócio-políticas – que este termo envolve, para Contreras (2002), uma autonomia sempre em construção coletiva que, por um lado, não signifique individualismo nem corporativismo e, nem por outro, submissão burocrática ou intelectual.

A pretensão deste estudo é trazer contribuições para que se pense a formação de professores no complexo contexto da “profissão” docente, uma formação que conjugue a “lógica da procura - definida pelas escolas e pelos professores - e a lógica da oferta - definida pelas instituições de formação -” (Nóvoa,1995) e que não dissocie os projetos profissionais e organizacionais. Um dos fatores que mais me instigaram a propor esse estudo foi saber se, de fato, há uma interface entre a Universidade e a Escola Básica em que o professor atua, pelo mestrado, de modo a conjugar o seu desenvolvimento e o crescimento destas duas instâncias e a promover uma educação com mais qualidade, que é o nosso objetivo último.