

3

A Formação de Professores nas dimensões estudadas

O desafio é formar, informando e resgatando, num processo de acompanhamento permanente, um educador que teça seu fio, para apropriação de sua história, pensamento, teoria e prática.

Francisco Weffort, 1994

Introdução:

Na análise dos dados coletados no campo, através dos questionários aplicados, das entrevistas realizadas e dos dados do SAEB 2001 relacionados à formação do professor (que serão apresentados no próximo capítulo), tomei como referência básica o estudo ‘O tema da formação de professores nos surveys de avaliação educacional’ elaborado pelos professores Paola Sztajn, Alicia Bonamino e Creso Franco (2003).

O referido estudo está baseado numa revisão abrangente da literatura sobre formação de professores e indica ser este um tema que envolve uma enorme gama de assuntos. Desde os cursos formais de formação inicial (magistério, licenciatura, pós-graduação etc.) até a história de vida do professor, passando pela atuação em sala de aula e pelo saber da experiência, todos estes temas estão presentes no conceito de formação de professores (Sztajn, Bonamino & Franco, 2003).

O estudo em pauta foi escolhido como uma das principais referências do meu trabalho, em razão de ter privilegiado a escola como instância principal de formação continuada do professor, sem, contudo, deixar de considerar a formação que acontece nos cursos que os professores fazem fora do seu estabelecimento de trabalho e que repercutem na escola onde o professor atua.

A pesquisa de campo na escola e a análise dos dados coletados foram guiados tendo como referência duas grandes modalidades de formação continuada. Uma primeira modalidade, diz respeito aos cursos de “reciclagem”¹ dos professores em exercício. Esta modalidade acontece fora da escola e implica a participação de instituições consideradas tradicionalmente como espaços

¹ “Como o próprio nome indica, “reciclar” significa “refazer o ciclo”, voltar e atualizar a formação recebida.” (Candau, 2001, p. 52).

privilegiados de produção do conhecimento – a universidade e outros espaços articulados a ela. Segundo Candau (2001, pp. 52-53), esta representa uma concepção “clássica” da formação continuada de professores. Trata-se de uma perspectiva de formação que se caracteriza por desconsiderar o professor como sujeito da sua própria prática, e por não favorecer o encontro de formas ou possibilidades criativas de resolução dos problemas enfrentados no cotidiano escolar.

Nesta primeira perspectiva, considerei a formação continuada de professores que se apresenta sob a forma de ações pontuais (palestras, conferências, oficinas), cursos de curta ou longa duração (como aperfeiçoamento e especialização), projetos que reúnem profissionais de várias instituições ou da mesma instituição, ações de educação à distância etc. O fato de ter considerado esta dimensão me levou a acompanhar o curso oferecido pela SME/RJ aos professores da rede municipal de ensino.

Na segunda modalidade, encontramos o reconhecimento da escola como *locus* privilegiado da formação continuada de professores. Esta segunda dimensão tem várias implicações para a vida escolar, na medida em que dirige as atenções para a promoção, no interior da escola, de experiências que contemplem componentes formativos articulados ao cotidiano escolar do professor, sem deslocá-lo para outros espaços (Sztajn, Bonamino & Franco, 2003).

Nesta perspectiva, a formação de professores implica a busca, pela escola, de formas institucionais que favoreçam processos coletivos de reflexão e interação; a oferta de espaços e tempos para os professores dentro da própria escola; a criação de sistemas de incentivo à sua socialização; a consideração das necessidades dos professores e dos problemas do seu dia-a-dia (*idem*).

A partir destas duas modalidades da formação continuada, defini os seguintes aspectos a serem pesquisados a partir dos dados coletados:

1. formação inicial dos professores;
2. formação continuada dos professores, na escola e no sistema de ensino.

1. A formação inicial dos professores refere-se à qualificação do professor obtida em instituições formais de ensino (cursos de magistério, licenciatura etc.) e remete a questões de pesquisa relacionadas com o número e o tipo de cursos que

os professores da escola escolhida já realizaram e os certificados que já obtiveram (Sztajn, Bonamino & Franco, 2003).

2. Na perspectiva adotada neste estudo, a formação continuada dos professores diz respeito à formação do professor na escola e/ou no sistema de ensino. A formação que acontece no sistema de ensino considera tanto a educação formal que acontece fora das instituições formadoras, o que inclui os cursos de formação, atualização, oferecidos pela Secretaria de Educação, quanto os cursos realizados dentro do contexto escolar ou, até mesmo, em instituições formais de ensino. Já a formação na escola diz respeito aos momentos de troca entre pares, que acontecem nos centros de estudos, nos conselhos de classe, na “hora do cafezinho”, no recreio, nas conversas informais (idem).

Tendo essas duas dimensões como referência, este capítulo faz uma análise da formação continuada de professores em escolas organizadas no regime ciclado de ensino. Essa análise de alguns dos aspectos que ficaram em evidência durante a pesquisa estão baseadas nas informações obtidas junto à Escola Esperança e à SME/RJ. Antes de tratar da análise dos dados, a próxima seção apresenta algumas informações básicas sobre a Escola Esperança.

3.1 Caracterização da Escola Municipal ‘Esperança’

Na Escola Esperança, em 2002, o corpo docente era composto por um total de 12 professores, sendo dez deles professores regentes dos anos e séries escolares e os dois restantes de Educação Física e da Sala de Leitura. A instituição conta também com: uma diretora, uma diretora-adjunta, uma coordenadora pedagógica, uma orientadora educacional e oito funcionários (um agente administrativo, um encarregado de secretaria, três serventes e três cozinheiras) que, em conjunto, compõem o quadro de pessoal de apoio à escola e à secretaria.

O total de alunos freqüentando a escola no ano da pesquisa, era de 326, sendo que 25 se encontravam no 1º ano do Ciclo, 60 no 2º ano, 81 no 3º ano, 27 na Progressão 1, 26 na Progressão 2, 68 na 3ª série e 39 na 4ª série. Esses dados podem ser melhor visualizados no quadro a seguir:

Quadro 2 – Número de Turmas e de Alunos em cada Ano do Ciclo/Série da Escola Esperança em 2002 e 2003²

	1º CICLO DE FORMAÇÃO ³						PROGRESSÃO ⁴		SÉRIES ⁵					TOTAL DE ALUNOS		
	ANO INICIAL	ANO INTERMEDIÁRIO		ANO FINAL			1	2	3 ^a			4 ^a				
TURMA	1.101	1.201	1.202	1.301	1.302	1.303	9301		9401		301	302	303	401	402	
2002	25	30	30	31	25	25	27		26		37	31		39		326
2003	33	28		27	34		33	25			38	25	30	33	34 ⁶	340

Fonte: Escola Municipal 'Esperança'

É possível verificar, no quadro acima, que a escola pesquisada apresenta uma organização mista, na qual convivem os regimes ciclado e seriado. Comparando-se os dados dos dois anos de referência, podemos notar, que, com relação ao ano de 2003, em 2002 o número total de alunos foi menor e que, em 2003, o número de turmas do regime ciclado foi reduzido (de seis turmas para quatro), enquanto foi ampliada a quantidade de turmas do regime seriado (de três turmas para cinco turmas).

Entre um ano e outro também foi abolida a turma de Progressão 2 e os alunos foram remanejados para outras escolas, ao passo em que foi duplicado o número de turmas da Progressão 1. O cancelamento das turmas de Progressão 2 faz parte do esforço da escola de investir nas turmas do ano final do Ciclo e na de

² O fluxo escolar do referido ano encontra-se em processo, pois não estão sendo considerados os seguintes fatores: entrada tardia de alunos, transferências não previstas, evasão etc.

³ Não existe reprovação nesse estágio do ensino.

⁴ Esse seria um estágio intermediário entre o sistema ciclado e o sistema seriado de ensino.

⁵ Nesse estágio já existe a reprovação.

⁶ Havendo ainda disponível, no mês de março, 4 vagas.

Progressão 1, para que, a partir de 2004, a Progressão não seja mais oferecida na escola.

A existência de um número maior de turmas nos dois primeiros blocos (1º Ciclo de Formação e Progressão), quando comparada ao número total de turmas do regime seriado, está certamente associada à iniciativa da Secretaria Municipal de Educação e da escola pesquisada de implementar o Ciclo de Formação, eliminando, dessa forma, o problema da reprovação. Em 2003, os efeitos positivos da política de ciclos sobre o fluxo escolar parecem se refletir no aumento do número de turmas (de 3, em 2002, para 5, em 2003) e de alunos (de 107, em 2002, para 160, em 2003) nas séries finais desse segmento de ensino.

Esses dados indicam ser possível construir dentro da escola algumas condições mais favoráveis ao progresso dos alunos. O lugar que a formação continuada de professores pode ocupar nessa construção é a questão abordada neste capítulo.

3.1.1 O perfil do corpo docente

O perfil dos professores da Escola Esperança foi traçado com base nas informações coletadas através de questionário respondido pelos professores durante o mês de setembro. O instrumento aplicado constitui uma versão adaptada do questionário do professor do SAEB 2001.

Dos 12 questionários distribuídos, 9 foram devolvidos⁷. Fornecendo-me informações a respeito da idade, do nível de escolaridade, do tempo de magistério, da formação (inicial e continuada), da escola.

Como é regra na escola fundamental brasileira, o corpo docente da Escola Esperança é majoritariamente feminino: está constituído por um total de 12 professores, entre os quais apenas um é do sexo masculino.

Em termos de faixa etária e de experiência profissional, podemos verificar que os professores da Escola Esperança têm idades que variam de 31 a 50 anos e que existe uma concentração maior de professores (7 docentes) que estão na

⁷ Na realidade, 10 questionários foram devolvidos, mais um foi desconsiderado levando em conta que ele foi preenchido pela coordenadora da escola e o presente levantamento priorizou a caracterização da formação dos professores que estão exercendo a sua função em sala de aula, com exceção do professor de Educação Física, que exerce sua atividade no pátio da escola.

profissão há mais de 15 anos. Apesar de se tratar de um corpo docente mais maduro e que tem vários anos de experiência no magistério, é bastante significativo o número de professores (6 docentes) que trabalha há menos de 5 anos na escola estudada.

Esse dado é significativo em pelo menos dois sentidos. De um lado, revela a existência de um processo de rotatividade docente bastante acentuado. De outro, porque sabemos pela literatura que somente com um tempo razoável do professor na mesma escola, é que ele passa a conhecer a instituição, seus alunos, sua organização e sua forma de trabalho. Sabemos que os professores que há muito trabalham em uma mesma escola aprendem sobre ela e que essa aprendizagem influencia sua prática pedagógica. Neste sentido, o tempo de participação na vida de uma mesma instituição escolar, é considerado como parte da formação continuada do professor.

Como são capitalizados esses tipos de experiências formativas por professores que se encontram em constante mudança? O professor que está este ano na escola pode, no ano seguinte, não estar mais trabalhando lá. Como a escola poderia implementar ações de formação continuada efetivas, se não existe a garantia de continuidade, de permanência, desse professor no quadro da escola? Qual efeito dessa rotatividade na constituição de um corpo coletivo de trabalho? Essas são algumas das perguntas cruciais, mas para as quais não foi possível obter resposta nos limites deste trabalho.

Vista por um outro ângulo, a rotatividade dos professores da Escola Esperança nos ajuda a encontrar uma razão para explicar o sentido dos encontros individuais que acontecem sistematicamente entre o professor e a coordenação pedagógica da escola.

O questionário do professor aplicado na Escola Esperança incluiu itens que visaram obter dados sobre a formação inicial dos professores⁸.

Em relação a este aspecto, podemos verificar que a maioria possui titulação em nível superior, seja ela em Pedagogia ou em outra licenciatura e que existem também professores com curso de Especialização. A maioria dos professores formados em nível superior frequentou universidades públicas.

⁸ Questionário esse que constitui uma versão adaptada do instrumento que o SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – vem utilizando para traçar um perfil dos professores da escola brasileira.

3.2

A formação continuada dos professores: duas dimensões de análise

Na tentativa de entender formação continuada dos professores que acontece na escola e no sistema de ensino, desenvolvi minha pesquisa de campo entre agosto e dezembro de 2002.

Na dimensão da formação dentro da escola, observei, durante 13 encontros, os processos formativos que se desenvolviam nos Centros de Estudos e nos Conselhos de Classe. Na Escola Esperança, a observação das reuniões pedagógicas me permitiu constatar a importância desses momentos como facilitadores e promotores da formação continuada dos professores.

Por sua vez, na dimensão da formação no sistema de ensino, acompanhei o curso de 'Formação Continuada dos Professores Regentes do 1º Ciclo de Formação' - oferecido pela Secretaria Municipal de Educação, durante 10 encontros.

As questões que acompanharam a pesquisa de campo nessas dimensões foram as seguintes:

- São oferecidos cursos de formação continuada aos professores da escola investigada?;
- Quem os promove? A própria escola ou a secretaria de educação?;
- Quem ministra esses cursos?;
- Vem “alguém” de fora para formar os professores?;
- Onde são ministrados os cursos? Na própria escola?;
- Estes encontros/cursos satisfazem as necessidades levantadas pelos professores e os ajudam a lidar com questões atuais?;
- Em que horário e com que frequência são realizados esses cursos?;
- Que assuntos e/ou temas são tratados nesses cursos/encontros?;
- Quem participa diretamente das reuniões?;
- Os encontros/cursos envolvem toda a comunidade escolar (professores, administradores, coordenadores etc.)?.

Para tentar dar conta das questões levantadas, foi feito um acompanhamento do curso e foram realizadas entrevistas com algumas professoras, com a coordenadora da escola e com a dinamizadora do curso.

3.2.1

A formação continuada de professores no sistema de ensino

Críticas foram feitas por alguns professores da Escola Esperança à forma como são organizados os cursos de formação continuada da SME/RJ. Alguns depoimentos dos professores durante as entrevistas ilustram essa afirmação.

Eu tenho feito aquele curso que eles chamam de capacitação, aos sábados, ganhando R\$ 40,00 (quarenta reais). Eu vou mais pelo dinheiro. (...) No ano passado, foi muito bom, informativo. Mas chegou uma hora que a coisa não ficou bem, porque a Secretaria não passava material e ela [dinamizadora] não tinha nada. Ela tinha que estar inventando. Ela também ficou sem receber. Atrasou o pagamento. A pessoa que está lá, pleno sábado trabalhando, tem que receber. Você que saiu da sua casa sábado, também quer receber. E a Secretaria não facilita em nada. Ela [dinamizadora] no final já não tinha texto. Dependia mais dela. E ela é uma pessoa compromissada. Eu comecei a me desanimar, porque os assuntos estavam ficando meio chatos, a gente começa a enfrentar o imprevisto.

(Professora Jaciara, anos 2 e 3 do Ciclo de Formação em 2002)

Olha, eu sempre participei. Eu nunca deixo de participar. Eu apenas acho que há uma repetição de determinados temas, até mesmo de procedimentos, dinâmicas, coisas que a gente já viu e continua vendo e acaba desestimulando a participação. Ainda, na Progressão, no ano passado, eu participei de poucos cursos. Primeiro, porque eu acredito que eu não deixei nunca de estudar. Então, eu não preciso, necessariamente, me sentir em falta com a educação. Então, eu achei que eu tinha segurança para pegar a turma, para desenvolver um trabalho bom além dele e eu acho que eu fiz esse trabalho bom, independente do curso. Eu acredito que eles tenham oferecido os cursos para as pessoas que sentissem mais dificuldades, que precisassem de uma ajuda maior. Meu tempo também era muito pouco. Eu preferi estar com a turma, do que estar fazendo curso. Por outro lado, também, eu achei, em alguns momentos dos quais eu participei, que as coisas estavam muito cansativas, repetidas, desgastantes. E, aí, eu achei melhor, no ano passado, não participar de muitas coisas.

(Professora Francinete, Progressão 2 em 2002)

Têm esses cursos de ciclo. Eu fiz o primeiro ano de curso do ciclo. As pessoas que dão, pelo menos, a pessoa que deu o curso, ela botou a culpa toda no professor. O professor que tem que estudar, o professor é que tem que isso, é que tem aquilo. Como se a gente tivesse culpa de toda... Porque essa Progressão [classe criada para substituir ao programa de Aceleração que foi criado para corrigir o fluxo escolar] é o resultado de toda a confusão que ficou. Porque essa Progressão não estava também prevista. Nem Aceleração. Eu peguei Aceleração também, que é um outro caos. Não estava prevista também. Mas como eles não sabem o que fazer, eles têm que criar esses projetos, essas coisas. Então, eu acho que os cursos não são bons.

(Professora Dinorá, ano 3 do Ciclo de Formação em 2002)

Olha, no início, a gente discutiu informações: ‘O que é Ciclo de Formação’, ‘A questão da avaliação’, ‘A inclusão’. Aí, houve muitas trocas de experiência, ‘Por

que ciclos’, ‘Por que essa nova proposta é viável’, ‘O que é isso para o aluno’. Então, isso foi muito discutido. Porém, a gente esbarra numa porção de questões. Quando você vai para a escola, na nossa escola não é o problema, mas tem escola que você não tem material, que o diretor não passa as informações para você, que você não pode sair para fazer curso. Nada pode. É só você ficar com o aluno. Sala cheia. Então, complica. Eu tive a sorte de [estar nessa] escola. O que eu discuti lá, eu trouxe para cá e a gente discutiu, tem uma troca. Mas é isso aqui. Ficam escolas isoladas fazendo um trabalho. Eu vejo assim.

(Professora Jaciara, anos 2 e 3 do Ciclo de Formação em 2002)

Primeiro, eles trataram do desenvolvimento [da criança]. Eu fiz dois anos de curso. Dois anos não. Ano passado eu só fiz dois dias, porque eu não agüentei. A mesma coisa, ninguém merece. (...) Tratava sobre alguns nomes importantes da educação, tipo: Vygotsky, Paulo Freire e falavam também do desenvolvimento da criança, muitas atividades relacionadas à alfabetização também. E era muita troca também. Tinha muita troca. Só que era ela [dinizadora] só que trocava. Na roda de leitura. Essa primeira [dinizadora] ela falava mais do que os outros. A dinizadora falava mais do que nós. Ela levava um livro e anotava no quadro e depois ela continuava [falando]. E ela mesma falava que falava muito. E ela era muito... achava que era dona da verdade e não deu muito certo. E tinha, assim, umas dinâmicas. (...) E nesse segundo ano, ano passado [2002], eu fiquei dois dias só. Era uma outra [dinizadora], ela perdeu o controle, as pessoas começaram a reclamar da vida, falar que a escola era uma porcaria, que não tinha coordenador pedagógico. Foram esses assuntos. Não teve nenhum assunto...

(Professora Dinorá, ano 3 do Ciclo de Formação em 2002)

Assuntos repetidos, falta de material, atraso no pagamento, percepção negativa do trabalho do professor, todos esses elementos parecem misturar-se nas falas das professoras, para acabar constituindo um contexto propício ao desânimo, ao descrédito e à resistência do professor à experiências mais formalizadas de formação continuada.

A literatura sobre formação de professores mostra que cursos deste tipo, organizados fora do espaço escolar, que têm uma abordagem mais clássica, baseada em aulas expositivas e que trabalham com muitos professores oriundos de várias escolas, sem incluir parte ou todos os professores de cada escola, não propiciam que o professor participante implemente as idéias discutidas no curso, em parte, devido à falta de compreensão e apoio dos colegas e dos administradores. Assim, muitas vezes, esse tipo de curso tem pouco impacto na realidade da sala de aula.

Todavia, deve ser destacado que os professores das diferentes escolas do município que fizeram o curso da SME, que eu tive a oportunidade de acompanhar, demonstravam satisfação em estar nas manhãs de sábado participando junto deste evento. Esses professores teceram elogios permanentes

ao curso e, principalmente, à dinamizadora, o que parece evidenciar a importância que tem o formador no processo de formação do professor.

A opção de acompanhar o curso oferecido pela SME se deveu ao fato de nele estar participando uma das professoras da Escola Esperança. Entretanto, ela desistiu de frequentá-lo por motivos de trabalho, já que além de lecionar na escola pesquisada, no turno da manhã, também trabalhava em uma instituição privada à tarde e, alternadamente, aos sábados.

Foi através desta professora que cheguei ao referido curso e lá permaneci, mesmo após sua saída, durante 10 encontros, de agosto a dezembro do ano passado.

A proposta que deu origem ao curso tem como referência o “Fascículo 1 do Documento Preliminar do 1º Ciclo de Formação” da SME e o documento “Núcleo Curricular Básico” da MultiEducação. Contudo, segundo informações da Secretaria Municipal de Educação, durante o desenvolvimento da pesquisa tal proposta/projeto se encontrava em processo de reformulação, não estando disponível para consulta.

A falta de documentação escrita levou-me a realizar uma entrevista com a dinamizadora do curso de ‘Formação Continuada dos Professores Regentes do 1º Ciclo de Formação’, já que ela também trabalha na SME, no Nível Central, dentro do Departamento Geral da Educação, na Diretoria de Ensino Fundamental, no Projeto Alfabetização.

Para tentar analisar as questões levantadas e saber um pouco mais sobre o curso de formação continuada oferecido aos professores do ciclo, transcrevo e comento, a seguir, alguns trechos desta entrevista⁹.

Quando indagada sobre o documento/projeto que deu origem ao curso de “Formação Continuada dos Professores Regentes do 1º Ciclo de Formação”, a dinamizadora nos ofereceu os seguintes esclarecimentos:

(...) Na verdade, ele não está pronto. Esse é o grande desafio. Nós estamos fazendo o documento. Há um documento preliminar. A gente pode chamar ele de documento preliminar, que agora mesmo, está tendo toda uma reorganização nele, porque, (...) fazendo uma análise dos encontros, a gente viu que estava dando conta era uma perspectiva muito conteudista de trabalho.

⁹ Embora buscando manter a coloquialidade da fala, a entrevista foi transcrita de acordo com a norma culta da língua escrita.

(...) Então, o grande desafio da gente ao montar essa proposta de trabalho, era tentar ver o seguinte: o que a gente consegue dar conta com vinte horas de estudo com o professor, para que ele possa ter um outro olhar com relação a seu aluno, com relação ao seu fazer e com relação a ele mesmo? Como é que ele pode se perceber profissional, como é que ele pode se perceber sujeito, como é que ele pode se perceber alguém valorizado, diante de tanta desvalorização?... Como é que ele pode se perceber um sujeito valorizado? Como ele pode saber qual é a função dele enquanto professor? Com quem ele trabalha? Para que ele trabalha? Com que objetivo ele trabalha? Então, a idéia do curso é tentar suscitar algumas reflexões nesse sentido...

Os encontros do curso, elaborados pela equipe do Projeto Alfabetização da SME, são quinzenais e têm a duração de três horas.

... esse encontro foi organizado pela própria equipe [do Projeto Alfabetização da SME] (...) tentando dar conta de algo que a gente percebe que é um nó na rede. Que é um nó há muito tempo. Como é que as crianças aprendem a ler e a escrever? Como é que os professores trabalham junto às crianças? Por que tantas crianças fracassam, justamente, no seu processo de apropriação, aquisição da sua língua, que é sua língua materna?

Tanto o depoimento da dinamizadora quanto o acompanhamento do curso me permitiram perceber que o mesmo foi organizado para tentar dar respostas às questões que são um nó para a rede municipal pública de ensino nos anos e séries iniciais do Ensino Fundamental. Essas questões dizem respeito, principalmente, à alfabetização e à avaliação. Tendo essas questões como centro, o curso esteve voltado para a formação dos professores do 1º Ciclo de Formação, mas também contou com a presença de professores da Progressão, da Sala de Leitura e até mesmo de diretores.

Em seu depoimento, a dinamizadora indaga onde estaria o erro da escola, tendo em vista que, mesmo havendo investimentos na formação do professor, alguns alunos continuam fracassando.

A própria dinamizadora é clara quanto à sua própria percepção dos limites desse curso de formação. Segundo sua percepção, trabalhar com o professor também é um outro nó na rede municipal de ensino e não bastam apenas ações pontuais de formação [continuada]. O que se coloca, na sua opinião, é a necessidade de se estabelecer uma política de formação de professores.

... Onde é que a gente está errando? Eu digo a gente errando, porque eu estou nessa rede. Onde é que a gente está errando, já que tem tantos anos de investimento e as crianças continuam fracassando? A gente já consegue perceber, já consegue fazer

uma análise, já consegue até fazer um diagnóstico onde é que poderiam estar os limites. É o olhar que esse professor tem com relação a esse aluno, a sua concepção de educação, a sua concepção de criança, a concepção de sujeito... Como é que você trabalha com esse professor? O que a gente está percebendo é que como a gente trabalha com esse professor está sendo um dos nós também. A gente não tem clareza, não tem construída uma política de formação de professores. Nós temos ações pontuais, mas não uma política, como você tem em outros lugares, de formação de professores. Até porque é uma rede grande.

Uma rede muito grande... Ao examinar o curso na perspectiva da formação continuada de professores, um dos limites que foi possível perceber diz respeito ao caráter individualizado da experiência, o que acaba restringindo seu potencial multiplicador, face ao gigantismo da rede pública municipal de ensino fundamental.

De fato, o curso oferecido como parte das ações de formação continuada de professores da SME não se mostrou uma experiência multiplicadora. O mesmo esteve dirigido ao professor enquanto indivíduo e não à escola enquanto coletivo. Apesar das trocas intensas que aconteciam quinzenalmente entre os professores presentes nos encontros, não houve relatos de desdobramentos das reflexões/trocas realizadas durante o curso dentro das escolas em que trabalhavam os professores cursistas.

Quando a dinamizadora foi indagada durante a entrevista sobre o desdobramento do trabalho realizado no curso dentro das escolas, obtive a seguinte resposta:

Na verdade, o que a gente faz o tempo inteiro é tentar suscitar, tentar instigar, para que ele promova, para que ele comece a socializar dentro da escola o que ele está vendo ali [no curso]. Mas não é atribuição dele. É muito pesado para ele dentro de uma escola tentar levar isso, até mesmo, porque não tem a questão de repasse. Só quem está ali vive e quem não está, não vive. Ele vai contar o que ele viveu na roda [roda de leitura¹⁰ realizada no início de cada encontro]? Tem que viver a roda. Ele vai contar o que viveu numa dinâmica, numa reflexão? Tem que viver. Mas ele pode chegar lá [na escola] e, pelo fazer dele, ir contagiando, ir mostrando o que ele está vendo de interessante.

Na escola, um dos profissionais que tem um papel de mediação entre os professores é o coordenador pedagógico¹¹. Quando perguntei à dinamizadora

¹⁰ Momento em que os professores trocam experiências e leituras, levando para o grupo as angústias e as alternativas da prática do cotidiano escolar.

¹¹ A função de Coordenador Pedagógico foi criada em 1998, mas somente no final de 2002 e tendo continuidade no início desse ano, que foi oferecido um curso – ‘Curso de Coordenadores Pedagógicos’ - para esse segmento de profissionais. Esse curso não foi remunerado, aconteceu

porque o coordenador pedagógico não estava sendo contemplado nesse curso, obtive o seguinte esclarecimento:

Porque a gente [a SME] não tem pernas para atender ele [o coordenador pedagógico]. E foi uma opção, esse ano, trabalhar direto com o professor e a gente já está percebendo que esse foi um dos nossos limites. A gente, ontem, discutia isso aqui [na SME]. Se nós estivéssemos [trabalhando] direto com o coordenador, talvez, nós estivéssemos tendo muito mais sucesso. Mas o que acontece?!? O coordenador é uma função rotativa, de alta rotatividade. Quem entra no início do ano não é o mesmo que está no final. Depois que ele passa por um ano de formação com a gente, no final do ano ele sai e volta para a turma. A rotatividade é muito grande. (...) A opção foi de trabalhar só com os professores com uma ação planejada. Já tinha uma ação planejada para os coordenadores, mas que, ao longo do ano, por ter uma equipe pequena de dez pessoas, a gente não pôde dar início e a ação ficou parada. Está parada até hoje.

Os cursos de formação continuada existem desde 1998, quando foram implementados os Programas Acelera 1 e Acelera 2. Perguntei à dinamizadora qual era a concepção/lógica de formação de professores que estava implícita na formação oferecida. A sua resposta nos permite perceber que ainda prevalece uma perspectiva tradicional de formação dos professores, o que Candau (2001) chama de concepção ‘clássica’ da formação continuada de professores.

Nos [cursos] do Ciclo... Desde 98, mais ou menos, a gente começou com Acelera 1 e Acelera 2. (...) mas sempre teve curso na rede pública. Sempre. Desde que eu entrei nessa rede em 84. Mas em que perspectiva? Sempre na questão da capacitação, do cursinho, da oficina, do seminário.

Como a participação nos cursos é facultativa para o professor,

(...) Vem misturado na mesma turma quem já fez o curso e quem não fez. Aí, começa a loucura aqui [na SME]. Os textos?!? Pode ser os mesmos?!? Não pode ser os mesmos?!? ‘Ah! Mas esse texto eu já conheço.’ (...) Acho que na verdade, o desafio é administrativo. Mas é um desafio muito grande. O trânsito dos professores. Mapear isso. As coordenadorias teriam que [mapear] (...) Como é que ela [CRE] mapeia quem é inicial? Quem já fez algum tipo de curso? (...) Tem um documento que a gente monta no início do curso, ele diz se esse professor já fez algum curso. Então, a gente já sabe, que eles preenchem um documento. (...) Quem é esse professor. Que tipo de leitura que ele tem. Que tipo de curso que ele já fez. Há quantos anos ele está na rede. Qual a experiência dele em classes de alfabetização ou em anos iniciais. A gente tem uma idéia de quem é esse sujeito. (...) A gente tem a idéia do perfil. Agora o que você vai encontrar? Você tem de tudo.

dentro do horário de trabalho de coordenador, duas vezes por semana com a duração de 4 horas diárias e a carga horária total do curso foi de 120 horas.

Em relação à organização do curso, é bom esclarecer que, desde 2001, todos os professores que desejarem fazer o curso podem fazê-lo. Quando o curso iniciou, no segundo semestre de 2000, o número de vagas foi limitado: dos cerca de 6.530 professores do ciclo, apenas 400 puderam fazer o curso, segundo (dados obtidos com a Articuladora de Formação Continuada da DEF - Divisão de Ensino Fundamental). Apenas a partir do ano seguinte à implantação do 1º Ciclo de Formação, o curso foi estendido a toda a rede.

Por sua vez, os dinamizadores (professores da rede e profissionais da Secretaria de Educação), a partir do final do ano 2001, começaram a ser selecionados pelas CREs (Coordenadorias Regionais de Educação) com a orientação do Nível Central/SME.

Antes dessa data, eram contratados profissionais de fora de rede municipal de ensino para ministrarem os cursos de formação continuada aos professores. Contudo, a partir do segundo ano do curso, houve um movimento no sentido de não contratar mais profissionais de fora para ministrar os cursos, passando a prevalecer o critério de contratação dentro da própria rede. Mas o que deu certo? O que foi possível alcançar com essa nova proposta de trabalho? Segundo palavras da dinamizadora:

Primeiro nós tentamos que fossem os dinamizadores os coordenadores pedagógicos. O que acontece? Têm muitas questões por trás: as pessoas que são dinamizadores recebem para estar fazendo esse trabalho. Então, isso seria como se fosse um outro salário. (...) Então, qual era a idéia da gente? Trazer para ser dinamizador, os coordenadores, os professores e as coordenadorias. As pessoas da Divisão de Educação das coordenadorias. Por quê?!? Coordenadores, porque eles estão dentro da escola. Então, nós mataríamos dois coelhos numa cajadada só. Professores, porque têm a prática cotidiana e já têm uma história de sucesso no seu fazer cotidiano. Compartilhar isso com outros professores é muito mais fácil. (...) E depois ele [o profissional] ao fazer o encontro aqui como dinamizador, poderia até refletir um pouco mais sobre o seu fazer, teorizar um pouco mais e, aí, entender melhor também o seu fazer e socializar mais isso.

Todavia, a proposta de se trabalhar com os coordenadores pedagógicos não foi adiante e as vagas para os dinamizadores acabaram ficando nas CREs. Para a dinamizadora, o fato de não ter sido possível trabalhar com esses profissionais no ano passado (2002) foi outro dos limites do curso oferecido aos professores.

(...) Por que não funcionou [trabalhar com os coordenadores]? O que aconteceu? De um modo geral, as vagas de dinamizadores ficaram nas Divisões de Educação. Não

saíram das coordenadorias. O que um lado é muito bom, porque você tem, nas coordenadorias, as pessoas da Divisão de Educação, que são pessoas que estão na escola e que vão para lá (...). São pessoas que fazem um trabalho pedagógico. Tem isso de bom. Por outro lado, eles até têm um trabalho de inserção no campo, mas é minimizado por conta das condições que eles têm de trabalho. São poucas pessoas para ir à campo, para visitar escola, para acompanhar o trabalho da escola, acompanhar nesse cotidiano a escola, dar recepções, cutucar, ser provocador. Então, isso é limitado.

Os cursos são ministrados em escolas dentro da região educacional em que o professor trabalha, não sendo vetada a possibilidade dos professores fazerem o curso em outra região. Os espaços são escolhidos pelas coordenadorias e orientados pelo Nível Central. São lugares de fácil acesso e seguros para o professor. Os cursos são realizados fora do horário de trabalho do professor, sendo pago aos professores o valor de R\$ 40, 00 (quarenta reais) por encontro em que tenham participado.

Alguns efeitos dos cursos são esperados pela secretaria de educação. Um deles é que seja dada continuidade no processo de formação dos professores. Todavia, trata-se de encontros pontuais, que não são acompanhados dentro da escola. A própria dinamizadora reconhece a falta pessoal para atender à alta demanda dos professores da rede municipal de ensino e que é essencial a presença de alguém dentro da escola para acompanhar o trabalho do professor.

O que a gente está tentando construir é um processo de continuidade da formação desses professores. Mas quem é que dá a continuidade lá dentro da escola? O que acontece, se pontualmente nós nos encontramos com eles de quinze em quinze dias para colocar minhocas na cabeça, para fazê-los pensar sobre o seu fazer? Mas tem alguém dentro da escola todo dia com eles, que tem uma riqueza muito maior do que a nossa. Ali [no curso], a gente tem que ouvir eles contando essas práticas, fazer com que eles contem suas práticas, (...) Mas quem está dentro da escola pode ver acontecer e pode mediar no mesmo momento, em outro momento, no centro de estudos dele. Numa hora lá com ele, chega, dá um toque. E a gente não tem isso. A gente não tem pernas para ir ao campo. O ideal seria hoje, por exemplo, nós estarmos junto com eles, como antigamente acontecia.

Nesse trecho, mais uma vez a dinamizadora reforça a importância da escola como espaço de formação continuada, ao mesmo tempo em que reconhece a falta de continuidade do processo de formação do professor dentro da escola como outro dos limites dessa formação.

De fato, os cursos de formação continuada para o 1º Ciclo de Formação, com mais de trinta turmas, não contam com um acompanhamento dentro da

escola, como acontece, por exemplo, no curso oferecido aos professores da Progressão.

Na Progressão isso [o acompanhamento multiplicador] acontece. Em Progressão, por exemplo, o dinamizador acompanha os professores. Eles se encontram com os professores (...) Eles [professores e dinamizador] rodam as escolas. Só tem um grupo formado. Um grupo de trinta pessoas, de vinte professores, vinte e cinco professores. Cada encontro é realizado na escola de cada um deles [dos professores]. Então, ao longo do ano, você visita todas as escolas. Aí, você vai à sala de aula ver como está acontecendo a organização desse ambiente, quais são os limites que aquela comunidade tem que trabalhar, qual é seu ambiente de trabalho, e roda as escolas. Então, o grupo todo vai rodando. (...) Então, é muito mais rico. Coisa que a gente não tem como fazer com o Ciclo. Nós aqui, no [Nível] Central, não temos pernas. A gente orientou as coordenadorias para fazerem isso.

Quanto ao acompanhamento/avaliação dos cursos, existe um documento (ficha de avaliação), no qual os professores participantes avaliam tanto o curso quanto o dinamizador, por meio de tópicos que relacionam os temas que foram abordados; indicam quais temas precisam ser retomados e/ou aprofundados; se as teorias abordadas foram ou não articuladas às práticas deles; se houve contribuição para seu trabalho cotidiano. Existe, também, o ‘caderno de registro’ dos encontros, no qual, em cada encontro, um professor faz o registro do ponto de vista individual e/ou do grupo.

Nós temos um documento de campo, que nós montamos (...). A idéia da gente é fazer relatórios, sínteses do encontro, onde a gente pudesse estar contando e fazendo uma avaliação (...). Porque aqueles relatórios (...) têm três focos de olhar: um foco é o do coordenador do grupo, o coordenador do grupo encaminha as questões que, no caso, seria eu. O outro foco é do grupo, enquanto grupo, como é o grupo, como é a dinâmica do grupo, os colegas ali. O outro foco é o individual, como é que aquele encontro bateu para você.

Quando questionada a respeito da avaliação da SME sobre a política do Ciclo de Formação implantada em 2000, pela rede municipal de ensino, nos primeiros anos das séries iniciais do ensino fundamental, a dinamizadora fez o seguinte esclarecimento:

(...) o Ciclo começou na gestão anterior e ele está parado. (...) Não se ampliou, não fomos para o segundo e nem fomos para o terceiro [e nem para o quarto ciclo]¹². Porque a idéia é você fortalecer mais, junto à rede o que é o ensino de Ciclo, o que carrega o ensino de Ciclo, o que está por trás do ensino de Ciclo.

¹² Através de um encontro com uma das articuladoras da Formação Continuada na SME, constatei que, na realidade, seriam implementados 4 Ciclos de Formação.

A idéia inicial da Secretaria Municipal de Educação era implementar quatro Ciclos de Formação que englobariam todo o ensino fundamental.

A idéia inicial, primeiro, era todo o ensino fundamental. A nossa idéia era no segundo ano a partir de que foi implantado o primeiro ano do 1º Ciclo, implantar o 2º Ciclo, depois no terceiro ano o 3º Ciclo e depois fechava [Na realidade, haveria um quarto ciclo, segundo informações conseguidas, esse ano, com Luciana, uma das articuladoras responsáveis pelo curso de formação continuada voltado para os professores do ciclo.]. Daí, a gestão nova [atual governo] deu uma segurada para poder aprofundar um pouco mais o que na verdade é o Ciclo, o que está por trás.

Com relação aos assuntos/temas tratados nos encontros, o curso tentou contemplar os temas sugeridos pelos professores na avaliação que foi realizada pelos professores que participaram do curso em 2001.

No início, a gente pensou um monte de coisas, que eles [os professores] indicaram para a gente no final do ano passado. O que eles queriam ver discutido era leitura, alfabetização, letramento, tipologia textual, matemática (...) O que a gente percebeu? Nós percebemos que é uma listagem, na verdade, de temas para serem pontuados. A gente tentou até dividir por encontro, mas (...). Se você vai discutir num encontro sobre a concepção de alfabetização, você tem que abrir espaço para que eles [os professores] contem como é que eles estão funcionando. Aí, quanto [tempo] isso vai demorar? Não vai ser um encontro, isso vai demorar três, quatro encontros... Isso demora um curso inteiro.

Sobre o uso que os professores fazem do documento ‘Núcleo Curricular Básico’ da MultiEducação, a dinamizadora apontou o seguinte:

O que a gente orienta é que dentro da escola eles leiam. (...) Todo mundo tem o MultiEducação (...) [e] aquele Documento Preliminar do Ciclo, que é o documento que explica sobre o Ciclo, fala sobre o Ciclo e que está sendo revisto ...

Mais de uma vez, a dinamizadora explicitou a importância de se contar com uma política de formação de professores e o desejo de que os cursos de formação continuada acontecessem dentro do horário de trabalho do professor.

Ou você tem uma política de formação ou você amplia a carga horária do professor. Olha quantas implicações! Isso tudo demanda uma política de educação. O que significa, hoje, ampliar, por exemplo, [o tempo de trabalho] para os professores terem seis horas de carga horária? Vamos supor de quatro horas e meia, de cinco horas e meia, você tem pagar esse professor uma hora a mais. Tem implicações. O que demanda? Então, eu vejo que não dá para você colocar pagando esse professor sem pagar por fora. Hoje, tem todo mundo fazendo curso por fora, mas é quem quer. Mas o ideal seria dentro do horário.

Em termos de conteúdo, os assuntos do curso de formação continuada voltado para os professores do Ciclo e do curso voltado para os professores de Progressão são os mesmos. A diferença básica é que o curso destinado à Progressão possui material próprio, constituído por um conjunto de quatro livros que são trabalhados no decorrer do ano letivo com os alunos. No ano passado, na escola pesquisada, dos quatro livros que seriam trabalhados, só chegaram dois à escola.

Sobre a classe de Progressão, a dinamizadora prestou as seguintes informações:

... [a] Progressão não é um apêndice da escola, ela faz parte da escola, faz parte do projeto. Essa classe não é de um professor. Ela é de todo mundo da escola. Porque, no outro ano, as crianças que ficaram em Progressão não formaram uma classe? (...) Por que o que é a Progressão? Crianças que fracassaram no Ciclo...

Cabe lembrar que a classe de Progressão surgiu em 2001, substituindo o projeto de aceleração da aprendizagem – Acelera 1 e Acelera 2 – criados em 1998 para correção do fluxo escolar. Num primeiro momento, foi criada somente a classe de Progressão, depois se desdobrou em Progressão 1 e Progressão 2. Hoje, o que se percebe na escola investigada, é a tentativa de reversão desse quadro para que a Progressão seja finalmente extinta, levando em consideração que esse processo faz com que os alunos fiquem retidos por mais um ou dois anos nessa classe antes de prosseguirem para a 3ª série.

A dinamizadora termina a entrevista fazendo uma breve avaliação do curso de formação continuada oferecido pela SME, seus limites e prováveis equívocos.

Eu percebo que essa discussão de formação não está apagando incêndio. ‘Ah! O desempenho da rede foi lá... a gente tem que fazer uma ação.’ Os números. ‘O desempenho da rede caiu, então vamos fazer um trabalho pontual.’ Não. Precisa fazer um investimento de longo prazo. Esses números vão estar lá. Vão ser de longo prazo. Vocês vão ver todas as conseqüências. Nós temos a consciência de que nós estamos cometendo um milhão de erros, mas a gente tem que fazer alguma coisa. A gente quer plantar uma [formação] nessa perspectiva, tentar um outro olhar de formação. Alguém tinha que começar. Então, quem começou foi a gente com todos os erros de quem começa. Quem vier na frente [no futuro], é claro, vai levar muito mais vantagem, mas, pelo menos, nesse olhar, dessa maneira, com todos os erros, a gente está começando. Lamento?!? Lamentamos. Porque são não sei quantos mil alunos ali que vão estar sofrendo os equívocos dessa formação. Não sei quantos mil professores estarão recebendo essa formação. Mas, hoje, é como é possível a gente caminhar. Olha que é um grupo que está tentando estudar, que está tentando ler, que está tentando correr atrás, mas com as condições que a gente tem é que a gente faz isso.

3.2.2

A formação continuada de professores na escola

Nesta dimensão, considere a formação continuada que acontece dentro da escola. Neste caso, acompanhei os encontros realizados no Centro de Estudos e nos Conselhos de Classe.

Na literatura, espaços como os centros de estudos aparecem como instâncias formadoras que vão além das iniciativas institucionalizadas e formalizadas da formação continuada de professores. Envolvem uma socialização de saberes entre pares, que estão na base da prática pedagógica dos docentes, quando, por exemplo, os próprios professores fazem uma oficina para os outros colegas (Sztajn, Bonamino & Franco, 2003).

Pesquisei como os professores percebem o funcionamento do Centro de Estudos na escola estudada. Esses encontros são percebidos pelos professores como momentos facilitadores e promotores da formação para o trabalho docente. Os professores, em geral, valorizam muito a troca de experiências que acontece quando se reúnem nos Centros de Estudos.

Depoimentos de três das professoras entrevistadas mostram que existem percepções e expectativas bastante diferenciadas quanto aos Centros de Estudos e que o ciclo não é necessariamente uma preocupação central na formação continuada de professores que acontece nestas instâncias:

Eu não posso responder pelos outros. Eu realmente não posso responder. Eu adoraria que todo mundo pudesse ter a oportunidade de estar sempre repensando a sua prática, conhecendo novas teorias e tudo mais. Agora, eu acho que a escola pública oferece muitas oportunidades para o professor. Eu acho que a gente tem muitos cursos. A gente tem muitas possibilidades de estar sempre revendo alguma coisa, questionando, trocando idéias, embora, em alguns momentos, essas coisas sejam muito repetitivas. E isso, desestimula o professor. Então, é bom que o pessoal responsável por essa organização, esteja atento à questão da não repetição. Porque isso satura, isso desestimula. Num próximo encontro, o professor não vai porque já sabe que vai ver as mesmas coisas que já viu. Então, seria bom que houvesse uma certa preocupação com relação a isso. Agora, em relação à oportunidade de estar sempre discutindo, revendo, a rede pública oferece muita coisa boa. Por outro lado, uma coisa que é a formação continuada em serviço, ou seja, na escola, eu acho que a gente ainda sente muita falta. Eu acho que, na escola, há algum tempo atrás a gente perdeu muito espaço quando perdeu os Centros de Estudos e depois a gente conseguiu recuperar, mas foi uma coisa meio que cortada, partida. Acabamos esse ano [2003] de saber que a gente vai ter novamente Centros de Estudos partidos [em meio período]. (...) Ou seja, a gente não tem muitas oportunidades de estar juntas, de estar trocando. Felizmente a gente tem uma

coordenação que facilita para que a coisa aconteça, apesar de a gente ter pouco tempo. Um tempo reduzido à metade. A gente tem mais Centros de Estudos, mas, em compensação, eles são partidos. Então, a gente tem que tornar esse tempo bastante objetivo, prático, para que ele ser muito produtivo. Então, eu acho que ainda não se percebeu a importância dessa renovação, dessa valorização do estudo do professor também na escola, dentro do seu horário de trabalho com os seus parceiros de escola. Então, eu acho que ainda a gente pode descobrir muito o que fazer nessa área. (...)

(Professora Francinete, Progressão 2 em 2002)

A gente tem feito, assim, trocas. Em 2003, a gente está combinando de, nos Centros de Estudos, voltar a mostrar uma experiência bem sucedida para o colega. Ano passado [2002] tiveram duas [experiências]. Eu apresentei uma de origami, a Francinete apresentou uma e a Andressa mostrou o trabalho dela. Esse ano, já tem algumas agendadas. Então, a gente usa esse tipo de recurso. (...)

(Professora Jaciara, anos 2 e 3 do Ciclo de Formação em 2002)

Eu acho que nos Centros de Estudos a gente discute tudo, menos estudar. Já teve épocas em que a gente estudava, mas o que está se fazendo agora é troca de experiências. Eu até acho válido, gostei muito da troca de experiências. Mas eu, por exemplo, não tenho vontade de chegar e preparar [uma troca de experiência], até porque eu não tenho tempo. Porque eu para passar uma experiência minha, eu tenho que preparar. (...) E não é dado esse tempo para a gente. Então, eu não vou ficar gastando o meu tempo. Eu acho, assim, essa troca de experiência é uma tentativa. Realmente, é boa. Não deixa de ser uma formação continuada, entre aspas, porque você aprende alguma coisa de forma prática. Agora em relação a texto, até que ano passado a gente deu uma lida em alguns textos, algumas coisas importantes. (...) Para mim, formação continuada seria... Tinha que ser um dia por semana. Metade do dia uma palestra ou uma pessoa que venha conversar sobre um assunto ou novo tipo de material, e na metade do outro horário, planejamento dentro do horário. Toda semana seria assim, um dia por semana. Isso não iria diminuir a qualidade do ensino, iria aumentar. Porque a quantidade de dias não é [sinônimo de] qualidade. Porque a gente fica se matando aqui... Aí chega novembro, as coisas não andam. E se tivesse menos carga horária, você ia ver a produção. Eu sinto que eu não produzo tanto quanto poderia produzir com essa carga horária tão longa.

(Professora Dinorá, ano 3 do Ciclo de Formação em 2002)

Além desses encontros, o trabalho da coordenação pedagógica é apontado como fator importante no desenvolvimento do trabalho do professor em sala de aula, como pode ser verificado no depoimento abaixo:

Olha, eu acho que eu dei muita sorte, porque a Escola Esperança tem uma orientação pedagógica muito boa. É difícil da gente achar isso. E é lógico que durante o ano muita coisa fica atropelada. Você não consegue fazer tudo o que você planeja. Isso daí eu acho que já é [de] praxe. Mas, de qualquer maneira, a gente está sempre sendo muito assistida, auxiliada. A gente tem uma presença constante da orientadora. Ela ajuda muito. Ela dá muito material para leitura, para ajudar nessa formação do professor.

(Professora Cássia, ano 2, em 2002)

As entrevistas com as professoras da Escola Esperança também me permitiram verificar que dentro do corpo docente existem iniciativas autônomas de formação continuada. Existe um grupo de estudos que se encontra quinzenalmente na Escola Esperança, fora do horário de aula, e no qual participam outros professores que fizeram juntos o Curso de Especialização em Educação Infantil oferecido pela PUC-Rio.

Agora, eu particularmente, essa é a minha profissão, é isso que eu gosto mesmo, então, eu corro por fora. Eu vou buscar outras coisas também. Eu faço parte de um grupo de estudos. A gente se reúne há quatro anos, mais ou menos, para estudar questões da educação. Então, tem pessoas completamente diferentes. Tem diretores de escolas, tem professores da rede pública, tem professores da [rede] particular... Nós fazemos parte de um grupo que saiu da PUC. A gente fez um curso de pós-graduação na PUC. O curso acabou, a gente apresentou as monografias, mas ficou um desejo muito grande de continuar, de continuar estudando, de continuar discutindo, de continuar se vendo, trocando as nossas experiências. E, aí, a gente resolveu formar um grupo. (...) A Denisete [diretora da Escola Esperança] cedeu o espaço da escola. Então, as reuniões acontecem aqui, na Escola Esperança, de quinze em quinze dias. Já fizemos até um livro com as atas das reuniões. Então, o grupo está feliz da vida, porque a gente conseguiu batalhar não só por um espaço, que até foi fácil, porque a Denisete nos ajudou muito, mas nós conseguimos batalhar por uma coisa mais difícil que é investir mesmo nessa questão da formação. Porque não é fácil você, de quinze em quinze dias, largar a casa, largar a família, chegar mais tarde, deixar de fazer mil coisas para estar junto discutindo, questionando, revendo procedimentos, trocando idéias. Não é fácil você manter uma certa constância. E a gente conseguiu, a gente está conseguindo.

(Professora Francinete, Progressão 2 em 2002)

No depoimento acima, podemos perceber que experiências de formação continuada, mesmo as que acontecem fora do sistema de ensino, podem modificar ou consolidar crenças e práticas dos professores. Entretanto, para que tais ações ocorram, essa atividade requer apoio e parceria continuada, seja por parte da escola ou por parte do sistema de ensino. Nesse caso, a escola apóia o grupo de estudos do qual faz parte a professora Francinete, cedendo o espaço da escola para a sua realização, mas tal iniciativa, de formação continuada, não envolve o restante de grupo de professores da Escola Esperança.