

Análise e Reflexões sobre a Formação Continuada de Professores de Química: um Estudo de Caso

Analysis and Reflections about Continuous Chemistry Teachers' Formation: a Case Study

*Daniel Ribeiro Araújo*¹

*Ricardo Gauche*²

¹ Universidade de Brasília-Instituto de Química (IQ/UnB)
dratoa@gmail.com

² Universidade de Brasília-Instituto de Química (IQ/UnB)
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências (PPGEC/UnB)
gauche@unb.br

Resumo

O presente trabalho permitiu a abordagem da formação continuada dos professores de Química do Distrito Federal na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (Eape-DF). O intuito foi saber como esse tipo de formação é trabalhada na Escola e os possíveis resultados que os cursos podem trazer para o ofício do professor, em específico, o de Química. No trabalho, é apresentado um estudo geral sobre a ideia de formação continuada e como ela foi difundida no Brasil. Em seguida, um histórico da construção da Eape, além de seus fundamentos e princípios, é apresentado. Foram feitas análises documentais referentes à legislação e estruturação da Escola e entrevistas semiestruturadas com participantes diretos do processo de formação continuada, possibilitando a discussão de pontos relevantes associados ao tema. De um modo geral, os entrevistados mostraram um bom conhecimento acerca da formação continuada, ressaltaram sua importância nas questões profissionais, entretanto, relataram algumas falhas no sistema.

Palavras-chave: Formação Continuada de Professores, Ensino de Química, Eape-DF.

Abstract

The present work allowed the study of Continuous Chemistry Teachers' Formation in the Improvement School of Education Professionals of Federal District, Brazil (Eape-DF). The objective was to know how this type of formation is worked in the School and the possible results that the courses can bring for the Chemistry teachers' craft. In this work, a general study on the idea of continuous formation was made in a historical approach. A description of the construction of the Eape-DF, beyond its beddings and principles. Referring documentary analyses to the legislation and structure of the School and semi-structured interviews with direct participants in the process of continued formation enabling discussion of issues considered relevant to the associated topic. In a general way, the interviewed ones had shown a good knowledge concerning the continued formation, talking about professional questions,

however, they described some failures in the system, mainly with regard to the specific courses offerings in the Chemistry area.

Keywords: Continuous Teachers' Formation, Chemistry Teaching, Eape-DF.

Introdução

Muitos dos recém-formados na área educacional entram no mercado de trabalho com uma vontade muito grande de mudar tudo, tornar as aulas mais dinâmicas, utilizar novas metodologias, ou seja, vivenciar o que foi aprendido na Academia. Apesar disso, com o passar do tempo, esses mesmos professores, ao se depararem com situações de desgaste em sala de aula, falta de incentivos, não somente financeiros, mas do próprio suporte da escola, podem manter seus planejamentos de docência estagnados, tornando as aulas repetitivas e até desinteressantes. O pior de tudo é que muitas vezes esses professores não têm um *feedback* dos alunos para saber como está o andamento das aulas, e apenas cumprem demandas burocráticas.

Tendo em vista os diversos avanços tecnológicos na área educacional, observados, por exemplo, em ferramentas computacionais utilizadas em sala de aula por meio de instrumentos para auxiliar no ensino, assim como o fato de o educador estar sempre em processo de aprendizagem; há a necessidade de uma educação permanente, que pode ser desenvolvida a partir de programas de formação continuada.

Esse trabalho é resultado de uma pesquisa feita em 2010 para a elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Química da Universidade de Brasília. Foi feita uma avaliação de como estava, ou pelo menos como se entendia, a formação continuada no Distrito Federal, mais precisamente de Professores de Química. O tema é pertinente, pois o professor é o mediador da prática educacional e deve estar sempre preocupado em formar seus alunos para todas as situações do cotidiano. Além disso, a escolha pela Química também se refere ao grande fator de não aceitação, por parte dos alunos, de como os conteúdos são trabalhados, o que reflete no alto grau de dificuldade na aprendizagem de muitos conceitos abstratos.

Formação Continuada: um pouco de história

Ensinar Ciências é algo que tem demandado bastante discussão ao longo de muitos anos. São diversos os problemas de ensino-aprendizagem que permeiam disciplinas como Química, Física e Biologia. A dificuldade está justamente nas exigências para se trabalhar com a ciência contemporânea, porque essa demanda, por exemplo, requer um significativo entendimento matemático, o que de certa forma afasta, *a priori*, boa parte dos educandos, dificultando a compreensão de diversos fenômenos. Além disso, o que é ensinado hoje nas diversas ciências tem sua origem no Século XIX, o que dificulta fazer correlações com fatos da atualidade e toda a crescente inovação tecnológica. Com isso, uma das tendências observadas é que tanto professores quanto alunos tenham cada vez menos motivação, levando a uma visão deturpada do conhecimento científico que se mantém para as gerações posteriores (ROSA, 2000).

A manutenção dessa visão é apoiada pela chamada “formação ambiental”. Conforme Rosa (2000), o educador, em um momento posterior a sua formação inicial, planeja sua prática pedagógica com base em um modelo docente previamente utilizado por algum professor seu do passado. A educação continuada de professores surge como uma perspectiva de mudança do quadro. É a tentativa de viabilizar o processo ensino-aprendizagem a partir da formação de um professor pesquisador de sua própria prática pedagógica, que busca diminuir

os espaços entre as contribuições da pesquisa educacional e o que isso pode trazer de relevância para dentro de uma sala de aula (ROSA, 2000). Para Fernandes (2007), esse tipo de educação pode ser entendido como um processo de desenvolvimento ocorrido na profissão, após toda a formação inicial. Esse processo não tem como objetivo a tentativa de suprir falhas. Na verdade a formação continuada está atrelada com a prática pedagógica.

A história que retrata a formação continuada no Brasil teve início por volta das décadas de 1960 e 1970. Eram muito comuns os denominados “cursinhos de reciclagem” ou “de treinamento”. A meta era solucionar problemas que impediavam o pleno desenvolvimento do país. O governo acreditava que bastaria uma qualificação técnica para tal. Foi a partir daí que novas propostas curriculares foram sugeridas, além de materiais didáticos. Em 1965, já havia seis Centros de Ciências no país. Um deles era o CECISP (Centro de Ciências de São Paulo). Naquela época, o ensino era considerado “mais fraco”, muitos professores não tinham formação adequada e as escolas também não eram bem dotadas de recursos. Nesse sentido, toda a problemática da educação era tida como de origem técnica (ROSA, 2000).

A ideia de tecnicidade vivenciada no contexto educacional dos anos 1960 e 1970 teve prosseguimento em meados da década de 1980. A tentativa de trazer atividades para o ensino, considerando todos os níveis da educação, veio com a criação do Subprograma Educação para a Ciência (SPEC), inserido no Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PADCT). O objetivo era justamente descentralizar o direcionamento de recursos para a formação de professores, além de permitir a criação de centros de estudo e pesquisa referentes à Educação. Já na década de 1990, as diferenças começaram a surgir. Apesar de manter a questão da racionalidade técnica, as metodologias inerentes à formação continuada passaram a ter como pano de fundo os avanços tecnológicos. Os recursos de informática, educação a distância e o uso de televisões ligadas a antenas parabólicas permitiu a capacitação de um número maior de professores. Além disso, em São Paulo, ainda na mesma década, foi concebido um Programa de Educação Continuada para várias áreas, conforme convênio firmado entre a Secretaria de Educação do Estado e as universidades públicas, tendo todo o fomento do Banco Mundial (ROSA, 2000).

Foi na busca por mudanças que profissionais da área propuseram alternativas de aperfeiçoamento da prática educacional, em que o professor deveria ser um verdadeiro mediador da realidade vivenciada por seus alunos e um agente ativo na transformação da sociedade e do meio intrínseco a sua atuação. Os professores e diversos profissionais atuantes em outros contextos da economia começaram a participar ativamente de debates que acabaram por levar à promulgação da Constituição Brasileira de 1988 e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 2006).

Conforme os parâmetros estabelecidos na LDB de 1996, tem-se que, de acordo com o inciso III do artigo 63, todas as instituições de caráter formativo devem manter programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. Segundo o inciso II, artigo 67, os sistemas de ensino também devem promover aperfeiçoamento profissional continuado, além de fornecer subsídios para um licenciamento periódico voltado a tal fim. (BRASIL, 1996). Por sua vez, o Plano Nacional de Educação (PNE), ao tratar de formação continuada dos professores, Lei n.º 10.172/2001, busca articular programas de atualização com as instituições públicas de ensino superior, no intuito de melhorar a qualidade de ensino (BRASIL, 2001).

De acordo com Schnetzler (2002), o surgimento dos cursos de formação continuada se pautou na busca por preencher “vazios” na formação inicial dos profissionais licenciados. Na verdade, não raro esses profissionais demonstravam não ter total preparo e seguiam um modelo convencional de ensino-aprendizagem, que estava mais voltado para o proposto no

livro didático. Na tentativa de melhorar tal situação, os profissionais da educação foram incentivados a realizar cursos que pudessem capacitá-los e proporcionar uma melhor visão pedagógica. O grande problema é que essa preparação não era eficiente, visto que não contemplava a situação vivenciada pelo professor no dia a dia da sala de aula. Todos cumpriam a carga horária do curso, ministrado em geral por um professor universitário, e retornavam à sala de aula. Esse processo descontínuo não proporcionava a busca por resoluções para os problemas do cotidiano do educador, porque não se discutiam as reais necessidades de mudança, não se trocavam ideias a respeito da prática pedagógica, e tudo o que era proposto como inovador partia de quem oferecia o curso.

Concordamos com os que defendem que a formação contínua do professor tem de ser totalmente voluntária, pautada na sua vivência docente, e ter impacto no contexto coletivo, entendendo que, assim, o docente terá valorizada sua consciência do papel profissional que possui. É importante ressaltar que, nessa perspectiva, também haverá disposição de rever e aprimorar sua metodologia de ensino, além de constatar que suas dificuldades são partilhadas por muitos colegas (SCHNETZLER, 2002).

A literatura traz algumas definições importantes para tal formação. Bittencourt (2006), por exemplo, utiliza-se das ideias discutidas na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), para situar melhor o termo dentro de um contexto maior, que envolve a formação inicial do professor, melhores condições de carreira e a coletividade como favorecimento da prática pedagógica.

Existem alguns termos vistos na denominada semântica ideológica da formação profissional que envolvem a educação permanente dos professores. Dependendo da forma como são empregados, podem gerar dúvidas e distorções conceituais. O primeiro deles é “reciclagem”, que não é um bom termo para tratar da formação de pessoas, porque leva à compreensão de que o indivíduo é um objeto que pode ser facilmente manipulado e transformado em outro objeto. Já “treinamento” induz à ideia de condicionamento, exercícios físicos para alguma finalidade. Outro termo muito comum é “aperfeiçoamento”, que traz à tona características como perfeição e acabamento. Por fim, há a “capacitação”, que envolve o ato de tornar capaz ou habilitar. Dentre esses termos, o que é utilizado para a definição da Escola estudada na presente pesquisa é “aperfeiçoamento”: Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (Eape), da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Segundo o Fernandes (2007), essa palavra é passível de ser aceita quando se fala em correção de algum problema do professor, não pensando em perfeição. Na verdade, o mais correto seria falar em “formação” apenas, pois se constitui de ações em processo, que ainda não estão acabadas. A compreensão que se tem é que o ser humano é inconcluso, ou seja, existe um processo de constituição própria de cada um que não se encerra com o nascimento (FERNANDES, 2007).

Nossas leituras constantes nos levam a crer que a ideia de formação contínua ainda é um assunto muito discutido em reuniões com profissionais do meio educacional, até para que se chegue a um consenso do que uma proposta de formação do professor se vale verdadeiramente para o seu desempenho em sala de aula.

Eape: o caso do Distrito Federal

A história da formação continuada no Distrito Federal tem muitos pontos interessantes e que envolvem vertentes não só na área educacional, mas também no ramo da política. Para compreender a ideia de formação continuada na Capital do Brasil, antes é necessário saber como ficou consolidado o sistema educacional na região.

A lei que determinou a mudança da capital do país do Rio de Janeiro para Brasília proporcionou também a criação da Companhia Urbanizadora da Nova Capital, a conhecida NOVACAP. O objetivo era justamente organizar a construção da cidade, bem como sua implantação. Dessa forma, muitos trabalhadores, juntamente com suas famílias, migraram para a capital e fixaram novos centros habitacionais. Com o tempo, veio a necessidade de investimentos em Educação, que trouxeram resultado com a criação, por meio da NOVACAP, do Departamento de Educação e Saúde. O principal papel exercido por ele era o de estimular atividades educacionais na região. No ano de 1959, o órgão sofreu modificações. Sua reestruturação, além de trazer modificação no próprio nome, que passou a ser Departamento de Difusão Cultural, levou a alterações também na parte administrativa. As Divisões eram de Chefia, de Educação e Difusão Cultural, de Folclore e Certames e de Ensino Industrial (SANTIS, 2002).

Segundo pesquisas, Santis (2002) descreve ainda que a Divisão de Educação e Difusão Cultural tinha como função selecionar e orientar professores para lecionar no Jardim de Infância, nos Ginásios, Colégios, Bibliotecas, Museus e na Alfabetização de Adultos. Dentre todas as divisões, uma que tinha bastante destaque era a de Ensino Industrial, porque tratava de Educação Continuada, objetivando o aperfeiçoamento dos docentes e dos funcionários da área administrativa.

Quase no início da década de 1960, houve a criação da Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília, conhecido pela sigla CASEB, por meio do Ministério da Educação e Cultura. Esse órgão estava estruturado com as seguintes funções: Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação, que era o presidente; Diretor do Departamento de Administração; Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP); Diretores do Ensino Secundário, do Ensino Comercial e do Ensino Primário. Dentre os objetivos da Comissão, pode-se destacar a organização e administração do Ensino Primário e do Grau Médio na Capital, além da promoção de atividades culturais (SANTIS, 2002).

O CASEB foi um órgão transitório, pois teve o papel de administrar a educação na região durante o período de organização do governo. Dois meses depois, o então presidente Juscelino Kubitschek, por meio de um decreto, instituiu a chamada Fundação Educacional Brasília, para controlar e manter o ensino médio. Já no ano de 1960, por meio também de um decreto, foi criada a Fundação Educacional do Distrito Federal ou FEDF, justamente para assistir os estabelecimentos de ensino primário e médio em Brasília. O decreto também trouxe a revogação do CASEB e da antiga Fundação Educacional Brasília (SANTIS, 2002).

O próprio estatuto da FEDF já trazia a ideia de educação continuada, pois tinha como objetivo a criação, instalação e manutenção de estabelecimentos de formação e aperfeiçoamento de professores. No ano de 1961, com as mudanças administrativas do governo, foi criada a Superintendência Geral de Educação e Cultura, responsável por cumprir as determinações do governo para as áreas de educação, cultura e turismo. A partir de sua criação, vinculou-se a ela a FEDF e a Fundação Cultural (FCDF). Três anos depois, já na Ditadura Militar, houve mais uma reestruturação administrativa que ocasionou a criação das Secretarias do Distrito Federal, inclusive a de Educação e Cultura¹ (SANTIS, 2002).

No transcorrer histórico, a autora Santis (2002) ainda lembra um fato importante encontrado no regimento da SEC, que fora aprovado em 1966. Já se trazia a definição do Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Professores, que estava ligado à Secretaria mencionada e era responsável pela Educação Continuada. Passada uma década, a estrutura da

¹ A Secretaria de Educação e Cultura, conhecida pela sigla SEC, passou a englobar a Fundação Educacional e a Fundação Cultural.

SEC/FEDF acabou enfrentando algumas mudanças em seu processo organizacional. Foi criada a Direção de Seleção e Capacitação de Recursos Humanos (DSCRH), que passaria a ser chamada de Divisão de Recursos Humanos (DRH), passando também a controlar a educação continuada.

É interessante comentar que durante todo o período da Ditadura (1964-1984), quem tinha o poder político no DF era o Presidente da República. O seu interesse era compatível com o dos militares, o que levou à formulação de uma política conservadora e autoritária. É fato que as reformas vistas no campo educacional tinham como prioridade as vontades de uma elite que comandava o regime ditatorial. Já na era da Nova República, a ideia era justamente exercer um poder mais democrático, que atendesse de fato as necessidades do povo. Com isso, mantendo o momento de mudanças, teve-se o desmembramento da Secretaria de Educação e Cultura para a Secretaria de Educação (SE) e para a Secretaria de Cultura (SEC), tudo isso no ano de 1986. A FEDF ficou como órgão da SE e a Fundação Cultural do Distrito Federal passou a ser subordinada a SEC. A Divisão de Recursos Humanos se manteve como a responsável por dirigir o processo de educação continuada na Secretaria por mais dois anos (SANTIS, 2002).

A partir desse momento, teve início um novo rumo no processo de formação contínua das pessoas que trabalhavam com Educação. Foi criada, em 10 de agosto de 1988, a denominada Escola de Aperfeiçoamento de Pessoal (EAP), órgão vinculado à Diretoria Executiva da FEDF. Essa escola foi planejada pelo Secretário de Educação e Presidente do Conselho Diretor da FEDF, Fábio Vieira Bruno, por meio da Resolução 2416/88, publicada em 2 de setembro de 1988. Os motivos explicitados pelo então Secretário, para evidenciar a criação de tal escola, eram de que os cursos oferecidos na Administração anterior não trouxeram maiores modificações para o trabalho do professor em sala de aula. Além disso, não havia uma boa conexão entre as escolas e as universidades, sendo que estas eram as formadoras de novos profissionais e contribuíam também para a efetivação da educação continuada. Na verdade, o objetivo era a construção, dentro do sistema de ensino público, de um grupo próprio de pesquisadores e demais profissionais altamente qualificados (SANTIS, 2002; CERQUEIRA, 2002).

Os objetivos iniciais da EAP englobavam a elaboração da programação anual, tendo como contrapartida o levantamento das necessidades de aperfeiçoamento, que era feito pela DRH, em conjunto com as Diretorias Regionais e a Administração Central da FEDF. Além disso, a EAP tinha o papel de desenvolver, executar e avaliar os cursos e todos os eventos, de acordo com o que tinha sido elaborado. Sua estrutura básica constava de um espaço físico referente à área administrativa e à coordenação dos docentes que ministravam os cursos. Não havia de fato um local fixo para a realização das atividades, ou seja, os professores que faziam parte do corpo docente da EAP tinham que passar por todas as unidades regionais de ensino que fossem necessárias para ministrarem seus cursos (SANTIS, 2002).

Mesmo com toda essa situação, a escola manteve seu funcionamento, sempre prezando pela questão do aperfeiçoamento. Um dos critérios para a seleção daqueles que ministrariam cursos na escola era justamente a formação em nível de pós-graduação. No começo, os cursos eram realizados sempre nos horários destinados à Coordenação Pedagógica, todos os dias, com exceção do final de semana, e nos três turnos. Esses cursos eram realizados em Brasília e diversas outras cidades-satélites². Tudo isso já tinha sido uma

² É o antigo nome que se dava para as atuais Regiões Administrativas localizadas no Entorno de Brasília. Ao todo, são 19 e a maior é Taguatinga, seguida de Ceilândia e Sobradinho. Elas não têm autonomia política e, por isso, são dirigidas por administradores nomeados pelo Governador do DF. Originalmente, foram planejadas para serem núcleos urbanos e para funcionar como cidade-dormitório (CAMPOS, 2009).

grande evolução, visto que, antes da criação da EAP, não havia cursos todos os dias da semana. Assim, aqueles professores que estavam em sala de aula durante o horário de oferta não podiam cursá-los. Para piorar a situação, à época já havia um sistema de atribuição de pontos para aqueles que participassem dos cursos, cumprindo a carga horária. No fim, esses pontos resultavam em gratificação salarial. Resumindo, muitos professores acabavam ficando sem um incentivo na renda, porque ficavam impossibilitados de participar dos cursos (SANTIS, 2002).

A priori, tudo estava organizado. O regimento interno apontava que a EAP estaria pronta para atender a todas as reais necessidades dos profissionais da FEDF, referentes ao aperfeiçoamento, não havendo prioridade alguma, na assistência, entre docentes e os demais funcionários da Fundação. O grande problema é que cerca de três meses após o ato da sua criação, a EAP acabou perdendo sua posição dentro do Sistema Organizacional da Educação. Ela passou a fazer parte da Direção de Seleção e Capacitação de Recursos Humanos da FEDF, deixando a Diretoria Executiva. A escola perdeu sua autonomia e o poder de decisão que lhe fora conferido (CERQUEIRA, 2002).

Todas as mudanças ocorridas na EAP estavam relacionadas com a preocupação do governo frente a revoluções sociais que poderiam ocorrer com a transição do poder, no ano de 1988. O posicionamento político e pedagógico adotado pelos docentes da EAP era distinto do expresso pelo governo que acabara de assumir o poder. O pensamento dos educadores estava justamente pautado na chamada Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos. Durante o processo de aprendizagem, era essencial que se fizesse uma análise das realidades vivenciadas por quem estava aprendendo, em um contexto tanto social quanto político. Entretanto, o poder dominante temia muito que houvesse uma desordem política, caso tivesse uma abertura no poder. Por conta disso, as ideias relatadas pelo corpo docente da EAP não eram vistas com bons olhos (SANTIS, 2002).

Santis (2002) elucida ainda que, com a troca do governador para o mandato posterior ao ano de 1988, os conflitos e diferenças de ideologia se mantiveram entre a DRH, que tinha a inserção dos interesses do Governo, e a EAP. Para se ter uma ideia, em junho de 1991, a EAP pediu às Regionais de Ensino e à DRH que fizessem uma avaliação das atividades desenvolvidas pela Escola. A intenção era justamente ter informações suficientes que corroborassem a reestruturação das suas funções. Em contrapartida, se opondo aos interesses da EAP, a DRH afirmou, em ofício interno, que para toda essa reestruturação não havia a necessidade de uma avaliação das atividades. No final das contas, houve um redimensionamento na EAP. A DRH acabou assumindo a Coordenadoria de Desenvolvimento Profissional (CDP), a cargo da EAP, sendo responsável por criar e executar a política de capacitação de todos os profissionais da Educação. Os problemas permaneceram; por um lado, a DRH dizia que tinha ampliado os direitos da escola, por outro, a EAP questionava as restrições sofridas.

Mesmo com todas as diferenças existentes entre os órgãos mencionados, a EAP continuou funcionando até o final do ano de 1992, oferecendo cursos para a educação continuada daqueles que trabalhavam na Secretaria de Educação. Naquele período, os conflitos estavam tão evidentes que a Secretária de Educação, que acabava de assumir o cargo em janeiro de 1993, acabou por desativar a escola. Com sua extinção, uma grande mudança ocorreu no que diz respeito à escolha do corpo docente; a DRH passou a realizar esse papel. Não havia critérios claros para tal seleção, o que se sabe é que foram contratados professores que tinham acabado de se aposentar e que tinham capacidade para ministrar os cursos. Dois anos depois, cresce a expectativa por uma mudança no Governo. O novo representante do povo, eleito para governar a Capital, trouxe em seu discurso que apoiaria a participação

democrática da população nas decisões políticas. O mesmo foi seguido pelo novo Secretário de Educação. Com essa abertura, os ideais pensados no momento da criação da EAP poderiam ser revitalizados, e as ideologias seguidas na escola poderiam continuar junto às linhas de trabalho. Foi com base nisso que a escola foi reativada, só que com outro nome: Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (Eape). Inclusive, foi criada uma comissão para montar uma proposta que retomasse a direção para a educação continuada (SANTIS, 2002).

As diferenças não estavam apenas na denominação das siglas. Apesar de elas não priorizarem o atendimento aos professores e aos assistentes, houve uma diferenciação na ideologia seguida no princípio de formação continuada. Os profissionais da Educação passaram a ter mais liberdade para participar da elaboração da política de formação que poderia ser adotada na Eape (CERQUEIRA, 2002).

Foi no ano de 1997 que a Eape tornou-se instituição por lei, passando a atuar como unidade orgânica subordinada à Diretoria Executiva da FEDF. Segundo a Lei n.º 1619/97 do GDF, ficou sancionado:

Art. 2.º – Compete à Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação planejar, promover, coordenar, avaliar e executar as atividades de aperfeiçoamento dos profissionais da rede pública de ensino do Distrito Federal. Parágrafo único. **No desenvolvimento de suas atividades, a Eape deve considerar as diretrizes político-pedagógicas adotadas na rede pública de ensino do Distrito Federal, bem como as exigências de capacitação relativas à Carreira Magistério e à Carreira Assistência à Educação.** (GDF, 1997, grifo nosso).

Já no final de 1998, houve mais uma substituição de poderes e o governador que estava no cargo no período da extinção da EAP em 1993 reassumiu o poder. Com isso, todas as frentes políticas e de ideologia retornaram. A nova Secretária de Educação decidiu devolver todos os docentes que faziam parte da Eape para suas escolas de origem; dessa forma, houve uma nova desestruturação da Escola de Aperfeiçoamento, o que levou a certa perda de identidade. Dois anos depois, o mesmo governador resolveu extinguir a FEDF por meio de um decreto. Um outro documento, com caráter de decreto também, reestruturou a Secretaria de Educação para Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SANTIS, 2002). As competências atribuídas à Eape com a nova estruturação orgânica da Secretaria de Educação, expressas no Decreto n.º 21.397 eram:

- Oferecer **treinamento e aperfeiçoamento** aos profissionais do sistema educacional do Distrito Federal;
- Executar outras atividades inerentes à sua área de competência. (GDF, 2000, grifos nossos).

No ano de 2001, pensou-se na utilização de formas de avaliação e acompanhamento das atividades que seriam realizadas na Eape. A grande questão, é que essa maneira de avaliar só era observada durante as atividades, não sendo efetivada em um momento posterior. Cerqueira (2002) defende também que, durante esse período, a ideia que se tinha para a Eape era a organização de uma espécie de centro de excelência, onde seriam empregados recursos para o planejamento e efetivação das tarefas, além de uma reestruturação do ambiente. Ele denominou toda essa ação como uma maquiagem da estrutura, visto que não houve modificação no sentido da formação continuada. O que de fato ocorreu com todas essas transformações, na opinião dele, foi justamente uma confirmação da característica de agência de treinamento.

A divisão da Secretaria de Estado de Educação do DF é disposta em subsecretarias organizadas da seguinte maneira: Subsecretaria de Educação Pública (SUBEP), Subsecretaria de Planejamento e de Inspeção de Ensino (SUBIP), Subsecretaria de Suporte Educacional

(SUBSE) e Subsecretaria de Apoio Operacional (SUBAP). A primeira delas engloba a Eape e outras cinco divisões da educação básica: Divisão de Ensino Infantil e Fundamental; Divisão de Ensino Médio e Tecnológico; Divisão de Ensino Especial; Divisão de Educação de Jovens e Adultos; e Divisão de Apoio Pedagógico.

No manual de procedimentos da Escola referente ao ano de 2005, mais precisamente na sua 3.^a edição, a então Diretora da Eape informa que a criação do documento se devia justamente à necessidade do estabelecimento de critérios, para tornar o trabalho realizado no local mais organizado, permitindo assim uma fácil execução das atividades e um posterior acompanhamento por parte dos responsáveis (GDF, 2005). De acordo com o manual, a Escola era dividida inicialmente em quatro gerências, a saber: Gerência de Planejamento (GPLAN), Gerência de Execução e Avaliação (GEAV), Gerência de Formação (GFOR) e Gerência de Documentação (GDOC). Em um modelo mais atual, obtido no sítio da Eape³ na Internet, as gerências passaram a se chamar núcleos, com a mesma nomenclatura do passado. A diferença é que não há mais a Gerência de Formação, que era responsável por coordenar o processo de afastamento remunerado para estudo e o de concessão de bolsa para tal; propor e coordenar concursos de mérito e coordenar cursos de formação superior oferecidos pela SEDF, a partir de convênios firmados com instituições de ensino superior.

Olhares e análises

A metodologia do presente trabalho envolveu, em um primeiro momento, a análise documental da Eape, principalmente de manuais de procedimentos que traziam a missão, objetivos e um pouco das competências dos núcleos, antigas gerências da Eape, além de trabalhos de dissertação baseados em seus histórico e funcionamento. Todo esse procedimento foi essencial para traçar o desenvolvimento da Escola ao longo dos anos, bem como identificar seus princípios e sua estrutura organizacional. Foi feito também um levantamento de dados referentes a cursos realizados na Escola no período de 2008 a 2010, principalmente quanto à carga horária, público-alvo e conteúdo. Todo esse material foi obtido do Núcleo de Documentação da Escola. A ideia era pesquisar o que era mais ofertado durante esses anos e se, dentre os cursos, havia uma boa disponibilidade para a área de Química. Em seguida, optamos por utilizar entrevistas semiestruturadas com três sujeitos envolvidos com a Eape: a Diretora e dois professores, Ana e João⁴, que já exerceram papéis de cursandos. Essa foi uma forma de, a partir de um roteiro pré-estabelecido de perguntas direcionadoras para o tema em foco, conseguirmos a opinião de três visões diferentes acerca do assunto tratado nesse trabalho. Com a análise das respostas dadas, pudemos evidenciar pontos em comum e divergências, além de subsidiar reflexões sobre como se encontra atualmente a formação de professores na Eape.

O que pudemos perceber com relação à primeira entrevistada, a Diretora da Eape, é que sua carreira foi quase que inteiramente voltada para questões referentes à formação continuada, desde o momento em que era coordenadora da área e tinha que montar encontros entre os professores para se debater as problemáticas vivenciadas em sala de aula. Ela também confirma todas as mudanças políticas observadas no crescimento da Eape, momentos que permeavam tanto a estabilidade e prestígio quanto a desvalorização da Escola.

O que também foi marcante na entrevista da Diretora diz respeito às maiores demandas de cursos na Escola. Uma das maiores buscas dos professores é por cursos de pós-graduação; muitos se sentem motivados a continuar os estudos, mestrado ou especialização. Essa pergunta levou ao anúncio de um novo projeto para a Eape: a sua transformação em

³ <http://www.eapesedf.com.br/nucleos.htm>

⁴ Por motivos de anonimato, seus nomes verdadeiros foram substituídos pelos fictícios Ana e João.

Instituição de Ensino Superior, com oferta de cursos de graduação e de pós-graduação. O projeto envolve também a criação de polos da Escola nas Regiões Administrativas, além de avaliações e acompanhamentos posteriores aos cursos, por meio de projetos de extensão. Essas e outras propostas ainda estão sendo amadurecidas por uma comissão da Eape. Isso de certa forma demonstrou a preocupação que a Diretora tem com a formação continuada dos profissionais da educação. É algo totalmente inovador e que possibilitará muitas mudanças no quadro educacional do Distrito Federal.

A Diretora da Eape afirmou que os cursos específicos não têm tanta procura e, em geral, muita evasão. Entretanto, no levantamento feito de cursos propostos para o período de 2008 a 2010, pode-se perceber a falta de cursos específicos. Na lista de oferta, havia apenas um para o ano de 2009, intitulado “Modelos qualitativos: uma nova maneira de ensinar ciências para alunos surdos”. Esse curso tinha uma carga horária de 60 h e estava direcionado para professores de Ciências Físicas e Biológicas do Ensino Fundamental e professores de Biologia, Física e Química do Ensino Médio.

Dos fatores citados pela Diretora, um que chamou a atenção foi justamente o que ela denominou de comodismo que alguns professores apresentam e que explica, muitas vezes, o fato de eles não quererem fazer os cursos. Segundo a Diretora, isso estaria relacionado à ideia desses professores se acharem mais autônomos para estudarem. É sempre bom lembrar que a coletividade é essencial para que as mudanças ocorram. Só com o compartilhamento de experiências é que o professor saberá que seus problemas não são particulares e que existem outros profissionais vivenciando as mesmas dificuldades. É a partir do diálogo no ambiente de trabalho, com a explanação de sugestões que possam trazer melhorias no processo de ensino-aprendizagem que as mudanças ocorrerão.

Quando questionada a respeito das competências e habilidades que os professores que ministram cursos na Eape devem ter, a Diretora afirmou categoricamente que esses tem que ter a consciência que não estão lidando com alunos de ensino médio, mas sim com colegas de profissão. Eles precisam saber que serão questionados por indivíduos que têm uma visão crítica sobre tudo. No entanto, a Diretora não falou de maneira mais específica quais seriam as competências e habilidades inerentes aos professores, pensando no sentido educacional mais amplo que traz competência como a capacidade de resolver uma situação complexa. Já habilidade estaria associada ao ato de saber fazer.

Outro tópico abordado se referiu à avaliação posterior aos cursos. A Diretora confirmou que não se sabe em que, de fato, eles têm contribuído para o processo ensino-aprendizagem em sala de aula. São raros também os cursos que possibilitam a elaboração de projetos para serem aplicados nas escolas. A avaliação que existe é apenas de forma e é realizada ao término do curso; não há um acompanhamento processual.

Um dos pontos mais relevantes na entrevista da Diretora se referiu à estruturação dos cursos. Antigamente, as sugestões para elaboração deles eram feitas à Subsecretaria de Gestão Pedagógica e Inclusão Educacional. O problema mais preocupante era que o interesse maior dos professores estava justamente em participar de projetos que não estavam diretamente relacionados ao campo de pesquisa de cada um. Muitos gostariam de fazer curso de cabeleireiro, legislação para concurso público, dentre outros. A crítica nesse caso está justamente na ideia de formação continuada. Não se deve pensar a Eape como um “cursinho preparatório”, mas um local de debater opiniões, testemunhar experiências e aprender algo que possa de fato contribuir para o trabalho em sala de aula. Atualmente, as demandas por cursos são avaliadas pela própria Eape, e a comunicação entre ela e as escolas se dá por meio do Núcleo de Monitoramento Pedagógico, presente em todas as Regionais de Ensino.

Com relação aos professores entrevistados, Ana e João, ambos são licenciados em Química e João tem mestrado. A professora Ana se arrepende de não ter feito uma especialização, um curso de pós-graduação. Ela afirmou que levou em conta outras prioridades, como a família, e hoje se vê estagnada, com a sensação de dever cumprido na Rede Pública. Isso de fato é algo muito comum para muitos professores que já trabalham há anos; eles não têm motivação para continuar e inovar todo o processo da prática educacional. Por conta das condições de trabalho e de todas as situações de desgaste emocional e físico, muitos buscam a aposentadoria.

Quando questionada a respeito da formação continuada de fato, a professora Ana atribuiu importância aos cursos realizados na Eape. Para ela é fundamental que os profissionais pensem em participar das atividades promovidas pela Escola por interesse próprio, pensando que terão uma contribuição positiva para a carreira e não tendo como principal foco ultrapassar barreiras dentro da progressão funcional para terem salários melhores. Para o professor João, a formação continuada tem como princípios a complementação da formação inicial e a busca por solucionar os problemas particulares enfrentados nos locais de trabalho.

Um tópico muito interessante tratado na entrevista com os professores diz respeito ao aproveitamento do que foi visto nos cursos. A professora Ana disse que dois cursos dos quais ela participou foram muito importantes para sua carreira: o de transdisciplinaridade e o de experimentação, voltados para a sua área. O professor João comentou algo que de fato tem de ser uma preocupação por parte da Secretaria de Educação em parceria com a Eape. Os cursos, na sua maioria, são muito bons e dispõem de um bom corpo docente. O maior problema é que não se tem um *feedback* de como eles estão sendo aproveitados, ou seja, em que, de fato, têm contribuído para a melhoria na qualidade do ensino. Na sua maioria, eles têm destacada fundamentação teórica, mas não problematizam questões docentes vivenciadas na escola. Em geral, o que se faz é adaptar projetos trabalhados nos cursos para as realidades vivenciadas; não se conhece as dificuldades de cada um. O professor retratou também que um grande problema na elaboração dos cursos é que, na maior parte das vezes, quem ministra o curso trata de problemas totalmente diferentes dos de quem vai cursá-lo. Enfim, as discussões ocorrem em torno de situações distintas e não há uma colaboração tão eficiente para a formação continuada do indivíduo. O professor João propõe levar em conta a criação de fóruns de diálogo interescolares para que sejam estabelecidas problemáticas particulares e, com isso, serem criados cursos mais específicos, voltados para a busca por soluções das dificuldades enfrentadas pelos professores.

Perguntados sobre quais fatores positivos observavam na Eape, Ana e João apontaram o fato de haver uma instituição na cidade que disponibiliza cursos de formação continuada gratuitamente. Além disso, eles elogiaram o trabalho dos docentes que ministram cursos na Eape. Os fatores negativos citados estavam voltados principalmente para a burocratização presente na Escola, o controle rígido das presenças, a falta de apoio para a preparação dos cursos, dentre outros. A íntegra do trabalho aqui parcialmente descrito remete a outros aspectos muito relevantes, não tratados neste texto, por limitações de extensão.

Considerações finais

A pesquisa acerca do tema, aqui parcialmente descrita, possibilitou a compreensão de como se encontra a formação continuada dos professores da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Mas, antes de conseguir concluir o trabalho, muitos fatos ocorreram. A proposta inicial do projeto era investigar quais os cursos estavam tendo a participação de

professores de Química da Rede na Eape, para identificar, também, quais eram os maiores interesses deles. O intuito era saber se de fato havia muitos cursos voltados para a formação específica desses profissionais. A grande questão é a burocracia que dificulta o acesso às informações. Infelizmente, a Secretaria de Educação do Distrito Federal não tem um sistema tão eficiente de busca que permita saber o que o professor de Química da rede tem feito na Eape.

O que se pôde notar a partir das respostas dadas pelos entrevistados é que eles compartilham, para a maioria dos casos, os mesmos pontos de vista. Todos acreditam na importância da formação continuada para o profissional e acreditam que o ensino não deve ser estagnado, tem que ser permanente. De um modo geral, os professores entrevistados aprovaram os cursos que fizeram, entretanto, eles sentem falta de algo mais específico, voltado para o ensino de Química e para a prática educacional. A Diretora também se mostrou bem motivada para as mudanças e tem como foco o norteamento político-pedagógico da Escola. Ela demonstrou um bom conhecimento e experiência quanto à formação continuada.

Espera-se que esse trabalho traga, além de um melhoramento da visão acerca da política de formação continuada na Capital do país, uma boa contribuição para os gestores da Eape refletida em uma melhor estruturação dos cursos e, principalmente, em melhores formas de avaliação da influência dos trabalhos realizados na Escola, trazendo benefícios para a sala de aula.

Referências

BITTENCOURT, A. B. Sobre o que falam as coisas lá fora: formação continuada dos profissionais da educação. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.) **Formação continuada e gestão da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 65-93.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei n.º 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 12 abril 2010.

_____. **Plano Nacional de Educação**, Lei n.º 10172 de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm>. Acesso em: 13 abril 2010.

_____. Ministério da Educação. **Rede Nacional de Formação de Professores** – Orientações Gerais (2006). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/catalog_rede_06.pdf>. Acesso em: 12 abril 2010.

CAMPOS, N. O que é uma cidade-satélite? **Nova Escola**, São Paulo, janeiro 2009. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/geografia/fundamentos/cidade-satelite-427079.shtml>>. Acesso em: 3 agosto 2010.

CERQUEIRA, A. S. **A formação continuada de professores desenvolvida pela escola de aperfeiçoamento de profissionais da educação** – Eape (1999-2001). 2002. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

FERNANDES, R. C. de A. **Educação continuada, trabalho docente e coordenação pedagógica: uma teia tecida por professoras e coordenadoras**. 2007. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

GDF. **Decreto n.º 21.397**, de 31 de julho de 2000. Dispõe sobre a estrutura orgânica da Secretaria de Estado de Educação. Disponível em: <<http://legislacao-sedf.ritla.org.br/inicial/decretos/737-sem-eficacia-estrutura-organica-da-sedf/75-decreto-n-21397-de-31-de-julho-de-2000>>. Acesso em: 5 agosto 2010.

_____. **Lei de criação da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação** – Eape, Lei n.º 1619 de 22 de agosto de 1997. Cria a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – Eape e dá outras providências. Disponível em: <<http://legislacao-sedf.ritla.org.br/inicial/leis/780->

escola-de-aperf-prof-educ-Eape/297-lei-n-1619-de-22-de-agosto-de-1997>. Acesso em: 4 agosto 2010.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação**. Brasília, 2005. 36 p.

ROSA, M. I. F. P. S. **A pesquisa educativa no contexto da formação continuada de professores de ciências**. 2000. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

SANTIS, L. M. O. **Educação continuada na secretaria de educação do Distrito Federal: Concepções políticas na década de 80**. 2002. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

SCHNETZLER, R. P. Concepções e alertas sobre formação continuada de professores de Química. **Química Nova na Escola**, n. 16 p. 15-20, nov. 2002.