

Marcia Chaves Memére

PLANO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES COMO POSSIBILIDADE DE  
POTENCIALIZAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE:  
uma avaliação

Dissertação apresentada ao Programa de  
Pós-Graduação da Fundação Cesgranrio,  
como requisito para a obtenção do título  
de Mestre em Avaliação

Orientadora: Profa. Dra. Ligia Gomes Elliot

Rio de Janeiro  
2009

M533 Memére, Marcia Chaves.  
Plano de formação de educadores como possibilidade de  
potencialização da prática docente: uma avaliação / Marcia Chaves  
Memére. - 2009.  
56 f. ; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra. Ligia Gomes Elliot.  
Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação) - Fundação  
Cesgranrio, 2009.

Bibliografia: f. 48.

1. Avaliação educacional. 2. Professores – Formação. I. Elliot, Ligia  
Gomes. II. Título.

CDD 371.26

Ficha catalográfica elaborada por Vera Maria da Costa Califfa (CRB7/2051)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação.

---

Assinatura

---

Data

MARCIA CHAVES MEMÉRE

PLANO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES COMO POSSIBILIDADE DE  
POTENCIALIZAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE: uma avaliação

Dissertação apresentada ao Programa de  
Pós-Graduação da Fundação Cesgranrio,  
como requisito para a obtenção do título  
de Mestre em Avaliação.

Aprovada em

BANCA EXAMINADORA



Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. LIGIA GOMES ELLIOT  
Fundação Cesgranrio



Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. LIGIA SILVA LEITE  
Fundação Cesgranrio



Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. MARIA DAS MERCÊS NAVARRO VASCONCELLOS  
Fundação Oswaldo Cruz

Dedico esta dissertação à memória de meu pai, Antônio, testemunho de luta, persistência e superação dos desafios diante da vida; a minha mãe, Edna, por ter me ensinado que o estudo é um valor; ao meu companheiro de vida Mario, que tantas vezes abriu mão de minha companhia, permitindo meu crescimento profissional e me apoiando incondicionalmente e aos meus irmãos, em especial às minhas irmãs Maristela e Marta, pelo compromisso, colaboração e presença em todos os momentos de alegria ou desânimo. Finalmente, dedico esse estudo a todos os Professores que viveram comigo as aprendizagens que envolvem o compromisso político por uma escola comprometida com a construção de uma sociedade justa e democrática.

## **AGRADECIMENTOS**

À Dr<sup>a</sup>. Ligia Gomes Elliot, grande mestra, pela confiança e orientação segura, sempre acompanhada de excelentes sugestões.

À Dr<sup>a</sup>. Ligia Silva Leite e à Dr<sup>a</sup>. Maria das Mercês Navarro Vasconcellos, pela participação na banca examinadora e sugestões oportunas para o aprimoramento da análise realizada.

À Bibliotecária Vera Maria da Costa Califfa, pela atenção, gentil atendimento e orientações seguras durante o Curso.

À Fundação Cesgranrio, pela bolsa de estudos concedida.

Aos Professores do Colégio da Companhia de Santa Teresa de Jesus e às Especialistas de Educação que participaram deste estudo.

A todos aqueles e aquelas que compartilham os espaços de reflexão em que estas ideias foram sendo gestadas.

## RESUMO

O presente estudo teve por objetivo avaliar o Plano de Formação dos Educadores dos Colégios da Companhia de Santa Teresa de Jesus, verificando sua congruência com o referencial teórico proposto pelo Marco Referencial das Escolas Teresianas. Pretendeu ser uma ação no sentido de oferecer subsídios que contribuíssem para o aperfeiçoamento e a melhoria do Plano de Formação dos Educadores Teresianos. Para tanto, foi formulada uma proposta de avaliação que articulou a participação de todos os envolvidos: os professores, protagonistas-sujeitos da ação formativa; o processo formativo; o Plano de Formação com seus objetivos, temas e metodologia; e ainda as demandas explicitadas no documento Marco Referencial de Educação das Escolas Teresianas. A abordagem de avaliação centrada nos participantes, em que a participação aparece como elemento central, foi adotada pelo estudo, de natureza predominantemente qualitativa. Para a coleta de dados, foram aplicados dois questionários, um para os Especialistas de Educação e outro para os professores. Os resultados da avaliação foram apresentados a partir da triangulação das respostas dadas pelos professores e especialistas de educação, correspondendo-as e articulando as evidências coletadas de suas percepções com o Marco Referencial e com o Plano de Formação. Os resultados indicaram que o Plano de Formação dos Educadores Teresianos demonstra estar congruente com a quase totalidade do referencial teórico proposto pelo Marco Referencial das Escolas Teresianas, indo ao encontro de possíveis resultados que garantam à escola práticas que conduzam a um processo educativo atualizado e coerente. Além disso, o Plano de Formação demonstra ser potencialmente capaz de implementar novas práticas e condutas, encontrando-se evidentes indicadores de relevância e mérito no seu planejamento e no encaminhamento do desenvolvimento do trabalho.

Palavras-chave: Avaliação. Plano de formação. Relevância. Mérito.

## **ABSTRACT**

The objective of this study was to evaluate the Teaching Staff Development Plan for Schools of the 'Companhia de Santa Teresa de Jesus' and to verify if it is congruent to the theoretical framework proposed by the Educational Benchmark of Theresian Schools. The evaluation intended to offer information that may contribute to the improvement of the Theresian Teaching Staff Development Plan. To do so, evaluation proposal articulated participation of educational specialists and teachers as the subject of the development action with the development action itself, the Development Plan including its goals, themes and methodology, and also demands of the Educational Benchmark of Theresian Schools. A participative approach was adopted by this evaluation in which participation appears as the key element of a qualitative study. For data gathering, two questionnaires were applied -- one to educational specialists and another to school teachers. Evaluation results derived from triangulation of answers provided by both teachers and educational specialists, with the Referential Benchmark and the Development Plan. Results showed that the Theresian Teaching Staff Development Plan is congruent to almost the entire theoretical framework proposed by the Educational Benchmark of Theresian Schools. Evaluation showed that the Development Plan prepares a way towards possible results that ensure school practices leading to an updated and sound educational process; also the Plan appears to be potentially capable to implement new practices and behaviors, to find indicators of relevance and merit on its planning and work development.

Keywords: Evaluation. Development plan. Relevance. Merit.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Categorias, indicadores e padrões de avaliação para a Questão 1....	29
Quadro 2	Categorias, indicadores e padrões de avaliação para a Questão 2....	30
Figura 1	Triangulação .....	33



## SUMÁRIO

1	<b>SITUANDO O PROJETO DE AVALIAÇÃO.....</b>	10
1.1	A IMPORTÂNCIA DE UM PONTO DE PARTIDA .....	14
2	<b>CONHECENDO O OBJETO A SER AVALIADO.....</b>	16
2.1	O CONTEXTO: AS INFLUÊNCIAS TEÓRICAS QUE O ANUNCIAM.....	16
2.2	O OBJETO AVALIADO: UM CONCEITO QUE SE EXPANDE.....	19
2.3	ÀS VOLTAS COM AS INFLUÊNCIAS PEDAGÓGICAS.....	22
3	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	24
3.1	ABORDAGEM.....	24
3.2	QUESTÕES AVALIATIVAS.....	28
3.3	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO.....	30
3.4	COLETA DE DADOS.....	32
3.5	ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	32
4	<b>RESULTADOS, CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES.....</b>	34
4.1	RESULTADOS.....	34
4.1.1	A opinião dos Especialistas de Educação.....	34
4.1.2	A resposta dos Professores.....	38
4.2	CONCLUSÕES.....	42
4.3	RECOMENDAÇÕES.....	44
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	48
	<b>ANEXOS.....</b>	49

## 1 SITUANDO O PROJETO DE AVALIAÇÃO

A Associação de Ensino e Assistência Social Santa Teresa de Jesus, estabelecida em 1911, no Rio Grande do Sul, com sede em Porto Alegre, é a mantenedora dos Colégios: Santa Teresa de Jesus, de Livramento; Santa Teresa de Jesus, de Porto Alegre; Santa Teresa de Jesus, do Rio de Janeiro e Residência Universitária Santa Teresa de Jesus, de Porto Alegre. Esta Associação, procurando sempre realizar sua missão educativa com a maior eficácia possível, reconhece no Grupo Base de Educação da Província (GBEP) a função de assessorar a Província na busca de uma linha conjunta de ação, coerente com a Educação Teresiana.

A Companhia de Santa Teresa de Jesus foi fundada em 1876, na Espanha, pelo sacerdote Enrique de Ossó, hoje Santo Enrique. Ele acreditava que a educação era o meio mais eficaz de transformar a sociedade. Aí está a força de sua liderança e do seu apostolado: a educação. Ele desejava perpetuar o que acreditava ser uma vocação inata: o magistério. Formar educadoras que tenham um verdadeiro entusiasmo e amor a Cristo que as levem a transformar o mundo, ensinando com a sua vida. Em um século em que nem se cogitava a promoção da mulher, Enrique de Ossó deposita nela toda a sua confiança. Diz: “tal é o mundo, tanto vale uma nação, quanto valem as mulheres que deram o ser a seus filhos o os educaram” e, em outro momento, diz também: “Educar um menino é educar um homem; educar uma menina é educar uma família” (IDEÁRIO, 1977). Inspirava-se no espírito de Santa Teresa de Jesus, desejando que este mundo fosse terra de todos, mais fraterna e mais solidária, onde o reino de Deus pudesse acontecer.

Deste sonho por uma educação transformadora e precisamente para viver o carisma da educação, surgiu a Companhia de Santa Teresa de Jesus, ordem religiosa que se estende nos dias de hoje pelos continentes da Europa, América e África, com escolas e comunidades no Brasil desde 1911.

Para os colégios da Companhia de Santa Teresa de Jesus (IDEÁRIO, 1977), a educação proposta tem princípios que se dirigem à educação do entendimento, à educação da vontade e à educação do sentimento, princípios que fomentam a oração como diálogo pessoal com Deus, estimulam a superação do individualismo, ajudam a descobrir, à luz da fé, que a vocação pessoal deve ser vivida com generosidade e espírito de serviço para com os demais homens, e tratam de afirmar

o crescimento pessoal do aluno segundo as virtudes teresianas de: sinceridade, lealdade, grandeza de alma, alegria e fortaleza.

As escolas da Companhia de Santa Teresa de Jesus são organizadas em forma de comunidades educativas, integradas pelos pais, professores, alunos, e todas aquelas pessoas que promovem e possibilitam a vida cultural e religiosa na escola. Os professores, pais e alunos devem participar da tarefa de reflexão, execução e avaliação do trabalho da escola. As religiosas devem promover e colaborar para que o ambiente e a ação de escola animem todos os membros da comunidade educativa a viver os valores cristãos. Os professores, religiosos ou leigos procuram educar no amor e para o amor, sem esquecer a educação do amor que eles mesmos devem praticar, exemplo de vida e melhor lição que os alunos diariamente devem receber. Os pais, conscientes de sua responsabilidade, tratam de colaborar ativamente, trabalhando em união com os professores, numa atitude de participação, apoio e confiança em relação à escola que livremente por direito escolheram para os seus filhos. Os alunos são protagonistas de sua educação e devem tornar-se responsáveis por ela, de acordo com o projeto educativo da escola, trabalhando de modo participativo e comprometido com a vida escolar, preparando-os para colaborar com eficácia no grupo humano em que estão inseridos. A escola realiza um trabalho de formação permanente em prol dos próprios educadores, dos pais de alunos e de ex-alunos.

De acordo com o conceito de educação exposto, os objetivos da ação educativa visam a que o aluno:

- desenvolva, em equilíbrio e harmonia, todos os seus valores pessoais e suas possibilidades, de modo a adquirir princípios retos e sólidos, motivadores do seu fazer diário; espírito crítico e criador e sensibilidade para captar, apreciar e assimilar os valores humanos, dentro de uma concepção cristã da vida.
- seja aberto aos outros, em atitude de serviço e colabore na transformação da sociedade conforme os princípios evangélicos.
- viva a dimensão pessoal e comunitária da fé católica (IDEÁRIO, 1977).

As linhas pedagógicas que Enrique de Ossó traçou para a Companhia de Santa Teresa de Jesus coincidem com as correntes da Pedagogia que se orientam para uma educação comprometida com a transformação social, onde o indivíduo é

sujeito da História e comprometido com ela. Propõe que o trabalho diário na escola tenha como fim e características:

- a atenção individual,
- o respeito ao ritmo pessoal,
- a liberdade,
- a criatividade e a atividade,
- o cultivo da inteligência,
- a constância no trabalho,
- o estímulo positivo,
- a avaliação contínua, e
- o trabalho em equipe e a colaboração (IDEÁRIO, 1977).

A partir dessas considerações, cada colégio, considerando a realidade sócio-política e econômica do lugar onde se encontra, deve redigir seu Projeto Educativo e Regimento.

O GBEP é fruto da necessidade sentida pelas escolas do Brasil de concretizar as ideias contidas no Ideário (1977) e de orientar coerentemente o processo do educativo nas escolas, partilhando do seguinte ponto comum trazido por Freire (1994, p. 112):

O primeiro ponto a ser afirmado com relação aos grupos de formação na perspectiva progressista em que me situo é que eles não produzem sem a necessária existência de uma liderança democrática, alerta, curiosa, humilde e cientificamente competente. Sem essas qualidades, os grupos de formação não se realizam como verdadeiros contextos teóricos. Sem essa liderança, cuja competência científica deve estar acima da dos grupos, não se faz o desvelamento da intimidade da prática nem se pode mergulhar nela e, iluminando-a, perceber os equívocos e os erros cometidos, as “traições” da ideologia ou os obstáculos que dificultam o processo de conhecer.

O GBEP foi criado em janeiro de 1981, em Porto Alegre, quando irmãos da Província e leigos convidados das diferentes escolas se reuniram para planejar participativamente o trabalho a ser realizado nas escolas do Brasil, tendo como assessor o professor Danilo Gandin (1995a, 1995b), especialista em planejamento participativo. O GBEP se tornou o grupo responsável por coordenar e acompanhar esse processo que se iniciava.

O GBEP, considerando as situações que desafiam a educação e os educadores, elaborou, em um processo de planejamento participativo, o Marco

Referencial, documento que nasceu da participação de todos os segmentos das comunidades educativas, tendo como base a Proposta Educativa Teresiana da Companhia de Santa Teresa de Jesus (IDEÁRIO, 1977). É um instrumento de referência para os projetos sócio-educativos e ilumina a prática pedagógica dos educadores e educadoras das Escolas Teresianas no Brasil.

Por isto, o planejamento participativo, enquanto instrumento e metodologia, isto é, enquanto processo técnico, abre espaços especiais para a questão política. As questões da qualidade, da missão e, obviamente, da participação são especialmente valorizadas. Mais do que isto, assumem um caráter de proposta de futuro para a instituição que se planeja, onde está contido um ideal do campo de ação da instituição. No que ele tem de modelo, além da metodologia participativa, este esquema alcançou integrar, na prática, o operacional e o estratégico, organizando-os num todo que se constitui no que Paulo Freire chama de processo de ação-reflexão. (GANDIN, 1995b, p. 29).

A cada quatro anos, sob a coordenação do GBEP, grupo formado pelos diretores e coordenadores das escolas, o Marco Referencial é reformulado, corrigindo-se e atualizando-se, se necessário, os dados que compõem cada uma de suas partes: Marco Situacional, a parte do plano em que a instituição se compreende como grupo integrante de uma realidade mais ampla; Marco Conceitual, onde se projeta como portadora de uma proposta sócio-política pautada nos valores evangélicos; e Marco Operativo, em que propõe a realização de um processo técnico específico de seu campo de ação, com o propósito de alcançar os ideais descritos. Como diz Gandin (1995a, p. 94), “planejar é justamente isso: propor uma identidade e agir para aproximar o que somos (como grupo) daquilo que queremos ser.”

Por acreditar numa educação crítica e transformadora, conforme explicitada no Marco Referencial 2007-2010 (ASSOCIAÇÃO DE ENSINO E ASSISTÊNCIA SOCIAL SANTA TERESA DE JESUS, [2006]), o Projeto Pedagógico proposto para as escolas teresianas do Brasil distingui-se por promover práticas e vivências fundamentadas no compromisso de:

- formar um aluno consciente, crítico e atuante;
- superar a fragmentação do conhecimento e favorecer a compreensão da realidade;

- organizar práticas de trabalho cooperativo e coletivo que pressupõem o uso de materiais coletivos e de planejamento participativo, tendo o diálogo como instrumento básico de trabalho;
- adotar a observação e o registro, o controle e a avaliação como instrumentos valiosos para o professor e positivamente significativo para os alunos;
- desenvolver nos alunos a autonomia para a condução do processo de construção do conhecimento;
- trabalhar a partir da perspectiva crítica da educação, enfatizando o seu papel político e social;
- utilizar a avaliação como um processo formativo e diagnóstico que pressupõe a recuperação paralela.

Feito o Marco Referencial, realiza-se um diagnóstico a partir da realidade de cada escola, à luz do Marco Operativo e, então, traça-se a programação para o quadriênio, planejando ações a serem desenvolvidas para o atendimento das necessidades levantadas, como ensina Gandin (1995b, p. 36): “a programação é a proposta de ação para aproximar a realidade existente da realidade desejada”.

Em outubro de 2006 foi reelaborado o Marco Referencial, sob a coordenação do GBEP, para o período de 2007 a 2010, onde foi traçada a programação para este quadriênio.

Para o ano de 2008, entre outras ações, o GBEP se propôs a atualizar o Plano de Formação do Educador Teresiano, pois entende que a chave de renovação contínua da Educação Teresiana está em seus educadores e na prioridade que se deve dar à sua formação.

Em 2009, cada escola colocará o Plano em prática e, sendo assim, como integrante do Grupo Base de Educação da Província, a autora, em consonância com a instituição, propôs-se a avaliar o Plano de Formação dos Educadores Teresianos, pela relevância que possui na realização da Educação Teresiana.

## 1.1 A IMPORTÂNCIA DE UM PONTO DE PARTIDA

A importância dessa Avaliação se deve a não existência de estudos sistemáticos sobre a relevância e o mérito dos Planos de Formação dos Professores Teresianos na atuação dos professores em cada escola, faltando dados que apresentem os resultados e que mostrem que os Planos garantem, às escolas, práticas que conduzam a um processo educativo atualizado e coerente com o referencial teórico proposto no Marco Referencial (ASSOCIAÇÃO DE ENSINO E

ASSISTÊNCIA SOCIAL SANTA TERESA DE JESUS, [2006]), sendo capaz de modificar condutas e implementar novas práticas.

A partir das necessidades apontadas, o objetivo principal deste estudo consistiu em avaliar o Plano de Formação dos Educadores Teresianos, verificando sua congruência com o referencial teórico proposto pelo Marco Referencial das Escolas Teresianas.

A proposta desse estudo avaliativo pretendeu ser uma ação no sentido de oferecer subsídios que contribuíssem para o aperfeiçoamento e a melhoria do Plano de Formação dos Educadores Teresianos aos seus utilizadores e implementadores, formulando uma proposta de avaliação que articulou e buscou a participação de todos os envolvidos: os professores, protagonistas-sujeitos da ação formativa; o processo formativo, o Plano de Formação com seus objetivos, temas e metodologia; e as demandas explicitadas no Marco Referencial (ASSOCIAÇÃO DE ENSINO E ASSISTÊNCIA SOCIAL SANTA TERESA DE JESUS, [2006]) das Escolas Teresianas.

## 2 CONHECENDO O OBJETO A SER AVALIADO

### 2.1 O CONTEXTO: AS INFLUÊNCIAS TEÓRICAS QUE O ANUNCIAM

O Plano de Formação de Educadores Teresianos faz parte da implementação da programação das ações do GBEP, que entende que a chave de renovação contínua da Educação Teresiana está em seus educadores e na prioridade que se deve dar a sua formação.

A chave de renovação contínua na educação teresiana está em seus educadores/as e em priorizar sua formação. As comunidades de aprendizagem são o clima onde os educadores se formam, pesquisando sobre sua prática educativa. (ASSOCIAÇÃO DE ENSINO E ASSISTÊNCIA SOCIAL SANTA TERESA DE JESUS, [2006], p. 26).

O Plano de Formação de Educadores Teresianos é uma proposta direcionada tanto para a competência profissional do educador, como para a construção de uma escola comprometida com a (re)invenção de uma sociedade renovada. Por isso, ele deve ser capaz de ajudar a construir competências coletivas e (re)afirmar a intencionalidade da prática educativa.

[...] a escola trabalha na transformação dos indivíduos em sujeitos, em atores sociais conscientes, em pessoas que combinem uma identidade própria com uma pertença cultural, uma liberdade de ação e senso de responsabilidade, baseado em projetos pessoais abrangentes e um profundo engajamento em projetos coletivos. [...] a escola teresiana deve ser cidadã, formando para a cidadania, desenvolvendo relações éticas e conteúdos significativos, comprometidos com a transformação social. Esse processo se torna realidade quando a escola envolve todos os sujeitos da comunidade educativa na ação planejada participativamente.

[...]

Os educadores da comunidade que aprende utilizam a metodologia de ação-reflexão-ação aplicada à pesquisa de sua prática e optam pelo trabalho cooperativo e colaborativo como formas de aprendizagem (ASSOCIAÇÃO DE ENSINO E ASSISTÊNCIA SOCIAL SANTA TERESA DE JESUS, [2006], p. 22-23, 26).

Dessa forma, ele se destina a todos os professores das escolas teresianas e está ancorado no Marco Referencial (ASSOCIAÇÃO DE ENSINO E ASSISTÊNCIA SOCIAL SANTA TERESA DE JESUS, [2006], p. 27) das escolas teresianas que fez sua opção teórica pela perspectiva de formação de professores críticos.



A construção do ressignificado da metodologia pressupõe dos educadores um enfoque crítico da educação e do seu papel social, como também uma clara opção política. De nada valem as orientações metodológicas se não estiverem fundamentadas em uma concepção libertadora de educação (ASSOCIAÇÃO DE ENSINO E ASSISTÊNCIA SOCIAL SANTA TERESA DE JESUS, [2006], p. 27).

Recolhendo informações de estudiosos da educação, a partir de uma revisão da literatura específica de formação de professores, identifica-se que a proposta de formação de professores recomendada no Marco Referencial das Escolas Teresianas tem aspectos que se enquadram no projeto de teoria crítica apregoado por Giroux (1997). Para ele, os professores devem estar preparados para desempenhar o papel de intelectuais criticamente engajados e comprometidos com uma visão de escola democrática, que propicie através do debate, do diálogo e da troca de opiniões, a construção de princípios e de práticas democráticas. Só dessa maneira os professores estarão em condições de tornar o conhecimento e a experiência emancipados e vinculados a ideais de tolerância, democracia e justiça.

Está no âmago da própria definição de pedagogia crítica a vontade coletiva de reformar as escolas e de desenvolver modos de prática pedagógica em que professores e alunos se tornem agentes críticos que questionem ativamente e negociem a relação entre teoria e prática, entre a análise crítica e o senso comum e entre a aprendizagem e a transformação social. [...] Trata de preparar professores e alunos com as necessárias competências e conhecimentos que lhes permitam questionar crenças e mitos de raízes profundas que legitimam as mais arcaicas e discriminatórias práticas sociais que, por sua vez, estruturam todos os aspectos da sociedade, e ainda de os responsabilizar para a sua intervenção no mundo (GIROUX, 1997, p. 86).

Giroux (1997) faz a crítica ao paradigma behaviorista de formação de professores, que enfatiza conhecimentos, habilidades e competências consideradas mais relevantes dentro de uma postura de neutralidade de atuação, reafirmou corajosamente a natureza política do trabalho diário dos investigadores em educação e dos próprios educadores indo ao encontro de Freire e Shor (1987, p. 57) quando estes dizem:

Creio que nunca precisou o professor progressista estar tão advertido quanto hoje em face da esperteza com que a ideologia

insinua a neutralidade da educação. Desse ponto de vista, que é reacionário, o espaço pedagógico, neutro por excelência, é aquele em que se treinam os alunos para práticas apolíticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra. Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma omissão, mas um sujeito de opções.

Nos limites deste trabalho, torna-se pertinente observar que quando se procura mapear os primeiros movimentos críticos na educação, entra em jogo uma perspectiva geográfica, como bem indicou Silva (1999, p. 29):

É compreensível que as pessoas envolvidas em revisar esses movimentos tendam a reivindicar a procedência para aqueles movimentos iniciados em seu próprio país. Assim, para a literatura estadunidense, a renovação sobre o currículo parece ter sido exclusividade do chamado “movimento de reconceitualização”. Da mesma forma, a literatura inglesa reivindica prioridade para a chamada “nova sociologia da educação” [...]. Uma revisão brasileira não deixaria de assinalar o importante papel da obra de Paulo Freire, enquanto os franceses certamente não deixariam de destacar o papel dos ensaios fundamentais de Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet. Uma avaliação mais equilibrada argumentaria, entretanto, que o movimento de renovação da teoria educacional “explodiu” em vários locais ao mesmo tempo.

Embora se possa dizer que uma avaliação equilibrada costuma prevalecer na maioria dos textos mais relevantes sobre as teorias críticas na educação, é importante notar que diferenças substanciais nas sínteses propostas devem-se a esse aspecto regional. E que, dependendo de onde se parte, a busca por um elemento diferencial que identifique aquilo que há de comum, de mais característico ou de mais radical nas teorias críticas na educação ganha contornos eles mesmos diferenciados.

Não interessa aqui revisitar detalhadamente o contexto teórico mencionado. É suficiente a análise com o propósito de situar a teoria crítica em meio às teorias de educação, identificando a congruência entre o paradigma de formação orientado pelo Marco Referencial 2007 – 2010 (ASSOCIAÇÃO DE ENSINO E ASSISTÊNCIA SOCIAL SANTA TERESA DE JESUS, [2006]) das Escolas Teresianas, e o paradigma de formação crítica orientada para a pesquisa, que tem seus fundamentos na teoria social crítica, encontrando-se aí as características

necessárias a serem construídas nos professores: formar profissionais com habilidades para ensinar, pesquisar e analisar o que estão fazendo com os alunos, com a escola, com a sociedade.

## 2.2 O OBJETO AVALIADO: UM CONCEITO QUE SE EXPANDE

O Plano de Formação de Educadores Teresianos está organizado sob a forma de um Módulo de estudo, a ser desenvolvido durante o ano de 2009 e se propõe a desenvolver os aspectos político-pedagógicos da formação do professor teresiano.

“Por que ensino o que ensino aos meus alunos? Uma questão permanente” é o título do Módulo de estudo. Ele se apresenta a partir de uma contextualização histórica e se situa como a operacionalização de uma necessidade de ação prevista no Marco Referencial da Província 2007-2010, que atende à Formação Continuada do Educador Teresiano, aprofundando a Metodologia Ação/Reflexão/Ação. Compõe também uma parte do Módulo, uma justificativa ao tema:

O exercício de pensar o tempo, de pensar a técnica, de se pensar e pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, de quem, o contra quê, o contra quem são exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo. São questões indispensáveis a quem, como nós, somos adultos e responsáveis por conduzir o processo de formação do outro e da implementação da Proposta Teresiana de Educação, claramente explicitada em nosso Marco Referencial. Desenvolvimento / Aprendizagem / Cultura / Currículo. Como pensar tudo isso ancorado numa concepção de conhecimento, de Educação que ajude a formar um ser humano criativo, reflexivo e participativo? São questões que comparecem e que precisamos trabalhar para responder, questões que mexem e dão sentido à nossa prática. A teoria por nós assumida se sustenta na nossa prática? Como articular tudo isso com Currículo? (PROVÍNCIA NOSSA SENHORA APARECIDA, 2008).

Como objetivos gerais, o Módulo de estudo tem a intenção de:

- Promover a formação continuada do professor em nossas escolas para que a competência técnica seja condizente/coerente com a Proposta Educativa Teresiana.
- Incentivar os educadores para a busca constante de formação profissional, a fim de que a atualização permanente reflita em sua prática.

- Aprofundar a metodologia ação/reflexão/ação para que o trabalho pedagógico seja orientado a partir desse princípio.
- Vivenciar a metodologia ação-reflexão-ação, para que possam dela utilizar-se em sua prática docente.
- Compreender a filosofia e metodologia expressas no Marco Referencial da escola, para que todos possam fazer prática o ideal ali explicitado.
- Educar-se para educar.
- Refletir sobre a trajetória de cada educador para que o conceito de “estar sendo” (Paulo Freire) seja apreendido.
- Reconhecer a natureza da tarefa educativa que pressupõe constante reflexão sobre a prática docente e a possível necessidade de reformulação dos instrumentos utilizados para se chegar ao ideal de ser humano que desejamos formar.
- Analisar as ações metodológicas no cotidiano das escolas para evidenciar a coerência entre proposta e prática.
- Favorecer ao educador teresiano a pesquisa de sua ação pedagógica para que a investigação seja uma característica marcante de seu trabalho (PROVÍNCIA NOSSA SENHORA APARECIDA, 2008).

A última etapa, o desenvolvimento, é dividida em Metodologia e Eixos temáticos.

Como proposta metodológica, o Módulo propõe que o trabalho seja orientado na prática da ação/reflexão/ação, buscando a vivência de atividades que oportunizem a reflexão, a pesquisa, o registro e a avaliação da prática pedagógica. Foram organizados momentos de estudos individuais e momentos de estudos em grupos, coletivos, prioritariamente planejados em “oficinas de trabalho. Para as duas modalidades são oferecidos material, roteiro de trabalho e bibliografia complementar de estudo. Como trabalho final a ser apresentado pelos professores, o Módulo sugere que seja feito sob a forma de um Portfólio, uma vez que é uma modalidade de avaliação baseada na ideia da natureza evolutiva do processo de aprendizagem, indo ao encontro de uma proposta de Educação que toma como base a aprendizagem como um processo que se modifica continuamente, a partir de uma constante ação-reflexão-ação. Como suporte teórico ao estudo, como fio condutor do trabalho a ser desenvolvido nos três eixos temáticos formadores do Módulo, há a indicação da leitura e estudo do livro “Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação”, de Rego (2007). Foram selecionados, também, artigos e textos de diversos educadores que, como Paulo Freire (1994) e marcados por ele, propõem uma educação que se comprometa em contribuir com a transformação da sociedade, privilegiando práticas pedagógicas de diálogo, de reflexão e de ação. Por

fim, foi organizada uma bibliografia que servirá de referência e orientação ao estudo proposto no Módulo.

Os eixos temáticos são três e estão organizados a partir de um tema, dos aspectos considerados dentro do tema que será desenvolvido, do pressuposto referencial, do percurso a ser percorrido no eixo temático e de textos oferecidos como subsídio ao estudo.

### **EIXO 1 - Dialogando com a História do Professor Teresiano**

#### *Aspectos considerados*

Educação e História

O professor e a sua história

O professor e as histórias de seus alunos

#### *Pressuposto referencial*

A construção da identidade docente, a sua história individual e o seu trabalho, contêm entrelaçamentos sócio-histórico-culturais. O sujeito-educador se constitui a partir do lugar que está inserido. É nessa complexidade que se dá o trabalho do professor. Conscientes de que toda prática educativa é precedida por uma maneira de ler o mundo, é carregada de intenções, relacionaremos ideologia e educação. Estudaremos a trajetória da Escola, da Educação e seus objetivos nos diferentes tempos históricos, assim como a resposta dada pela Educação aos desafios existentes em cada momento social.

### **EIXO 2 - Articulando a teoria e a prática: o currículo em ação**

#### *Aspectos considerados*

Por que ensino o que ensino aos meus alunos?

- O que ensinar e como ensinar?

- Que temas / conteúdos ensinar?

História da disciplina;

Método e Metodologia – Que metodologia escolher?

- Metodologia ação – reflexão – ação;
- Metodologia de Projetos.

#### *Pressuposto referencial*

Situamos Currículo, numa perspectiva crítica, como um projeto político cultural e uma prática que tenta concretizá-lo. Ele é historicamente construído e se materializa diariamente nas relações estabelecidas entre todos na escola e na execução do planejamento organizado a partir das decisões do que queremos ensinar. Pensar o Currículo exige pensar em poder, cultura(s), ideologia e resistência, pois ele é o lugar onde se produzem e se criam significados, evidenciando uma seleção da cultura a ser priorizada. O Currículo não é neutro. A definição por um tipo de Currículo é uma escolha interessada.

### **EIXO 3 - Fundamentando a prática: aprovamos os instrumentos que aprovam?**

#### *Aspectos considerados*

A teoria se sustenta na prática?

Como construir instrumentos que estejam a serviço da avaliação que queremos?

Repensando e ressignificando os instrumentos de avaliação:

- Trabalho de grupo, relatório, redação, pesquisa, prova, aula-passeio, COC...

#### *Pressuposto referencial*

A Avaliação é um comportamento da espécie humana apropriado pela Escola. Dentre os elementos que são diferenciadores de uma proposta curricular que considera e pensa o desenvolvimento humano, numa perspectiva crítica e transformadora da educação e da sociedade, temos a Avaliação. A Avaliação precisa ser prática coerente com a opção de Educação, Desenvolvimento e Aprendizagem, claramente explicitada no Currículo a ser vivido na escola. Vários são os instrumentos ainda utilizados como verificação da aprendizagem, entre eles, a prova. Quais os limites e as potencialidades do instrumento chamado prova? Será que as provas e os outros instrumentos utilizados na avaliação que a maioria de nossos alunos faz, seriam aprovados, passariam num “teste de qualidade”? Será que eles foram feitos com a relevância necessária para produzir efeitos de fato úteis e precisos? Muitas vezes ainda decidimos se um aluno será aprovado ou reprovado com base nos resultados obtidos a partir desses instrumentos. Queremos que os registros feitos do desenvolvimento dos alunos proporcionem a reflexão e que impulsione, a partir dos resultados observados, nova ação, uma concretização da metodologia ação-reflexão-ação (PROVÍNCIA NOSSA SENHORA APARECIDA, 2008).

## **2.3 ÀS VOLTAS COM AS INFLUÊNCIAS PEDAGÓGICAS**

As considerações que Gadotti (1995), inspirado em Marx, Gramsci e Paulo Freire, faz a respeito da abrangência do conceito de práxis são aqui inseridas por se aproximarem da opção metodológica do trabalho com os professores no Módulo de estudo, que orienta para prática da ação-reflexão-ação, propondo uma verdadeira Pedagogia da práxis.

A pedagogia da práxis é a teoria de uma prática pedagógica que procura não esconder o conflito, a contradição, mas, ao contrário, entende-os como inerentes à existência humana, explicita-os e convive com eles. Ela se inspira na dialética. O referencial maior dessa pedagogia é o conceito de práxis (GADOTTI, 1995, p. 78).

Práxis, em grego, significa ação. Porém, destaca-se que não devemos confundir a Pedagogia da práxis com a pedagogia da ação defendida pelo Movimento da Escola Nova, como bem indicou Gadotti (1995, p. 78):

[...] Mais do que a Escola Nova, a pedagogia da práxis evoca a tradição marxista da educação, embora a pedagogia aqui apresentada transcenda o marxismo. Na nossa visão, práxis significa ação transformadora. É essa a acepção que assumimos aqui.

A Educação Teresiana faz a opção pela Pedagogia da práxis por ser uma pedagogia para a educação transformadora, radicada numa antropologia que considera o homem um ser incompleto, incluso e inacabado e, por isso, um ser criador, sujeito da história, que se transforma na medida mesma em que transforma o mundo.

Toda pedagogia refere-se à prática, pretende se prolongar na prática. Não tem sentido sem ela, pois é ciência da educação. Mas não só. Fazer pedagogia é fazer prática teórica por excelência. É descobrir e elaborar instrumentos de ação social. Nela se realiza de forma essencial a unidade entre teoria e prática. A pedagogia como teoria da educação não pode abstrair-se da prática intencionada. A pedagogia é, sobretudo, teoria da práxis (GADOTTI, 1995, p. 78).

Considerando-se a organização do Módulo de estudo, seus referenciais teóricos e metodológicos, o Plano de Formação dos Educadores Teresianos pretende colaborar na formação de professores que sejam capazes de passar da teoria à ação, aproximando, cada vez mais, o trabalho realizado nas escolas ao Marco Referencial das escolas teresianas, numa perspectiva da educação como práxis transformadora. Esta práxis acontece a partir de uma “[...] troca de experiências e a partilha de saberes [...]” (NÓVOA, 1995, p. 26) que constituem um espaço de diálogo que promove a formação mútua entre os professores.

Este diálogo facilita o exercício da reflexão entre os professores, pois provoca o “[...] movimento sugerido por Schön (1990) – conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação” (NÓVOA, 1995, p. 26).

Diante dessas considerações, acredita-se que seja a partir dessa dimensão da coletividade que os professores têm condições de mobilizar os diversos saberes que possuem “[...] saberes de uma prática reflexiva; saberes de uma teoria especializada; saberes de uma militância pedagógica” (NÓVOA, 1995, p. 28) em prol da sua formação contínua e de uma educação transformadora.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A avaliação do Plano de Formação dos Educadores Teresianos se deu na escola Santa Teresa de Jesus do Rio de Janeiro, pois o limite geográfico foi um obstáculo a sua abrangência. As outras escolas teresianas estão situadas no Estado do Rio Grande do Sul, nas cidades de Porto Alegre e Santana do Livramento, cidades distantes do Estado do Rio de Janeiro, o que inviabilizaria o trabalho. No entanto, futuramente, poderá ser estendido às demais escolas teresianas do Brasil.

Os participantes dessa avaliação foram os utilizadores e implementadores do Plano de Formação, chamados para estabelecer as questões avaliativas. Os envolvidos, primeiramente o alvo do Plano de Formação, foram todos os Professores da escola, da Educação Infantil ao Ensino Médio, aos quais se solicitou explicitar suas expectativas em relação ao Plano de Formação, de modo a aproximar a sua prática ao Marco Referencial; e, também, os Especialistas de Educação que, sob a forma de um painel, avaliaram o Plano de Formação, validando-o.

O público a quem a avaliação se destina é o GBEP, representado no Rio de Janeiro pela diretora pedagógica, pela diretora administrativa e pela coordenadora pedagógica.

#### 3.1 ABORDAGEM

Seria ingênuo pensar que a avaliação é apenas um processo técnico. Ela é também uma questão política. Diante disto, Vianna (2000, p. 75) traz a seguinte reflexão:

Cronbach (1982) é de opinião de que a avaliação tem uma função política. Desse modo, as reações aos dados da avaliação têm uma motivação política. O planejamento de uma avaliação deve ter a flexibilidade suficiente para atender à diversidade dos interesses das suas várias audiências, com expectativas as mais diversas possíveis. A avaliação, acreditamos, afeta diferentes áreas de poder (política), devendo, pois, enfrentar desafios.

Avaliar pode constituir um exercício autoritário de poder, de julgar ou, ao contrário, pode constituir um processo e um projeto em que avaliador e avaliado buscam e sofrem uma mudança qualitativa. É nesta segunda prática de avaliação



que podemos encontrar o que uns chamam de avaliação participativa, em que a participação aparece como elemento central de uma avaliação qualitativa e é onde a concepção de avaliação adotada neste trabalho se insere.

A existência de diversos tipos de avaliação, de diversas abordagens e de diversos pressupostos metodológicos ou epistemológicos, levou a autora, na execução desta avaliação, encorajada por Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 260-261), a não adotar um modelo rigoroso de avaliação, quando eles dizem

Os autores desse livro são todos assumidamente ecléticos em seu trabalho de avaliação, escolhendo e combinando conceitos e abordagem da avaliação para controlá-los à situação em pauta, usando partes das várias abordagens quando parecem apropriadas. [...] Descobrimos, pelo contrário, que podemos chegar a uma abordagem mais apropriada recortando e costurando pedaços e fragmentos das abordagens tradicionais *prêt-à-porter* e até acrescentando um pouco de tecido feito em casa, quando necessário, em vez de seguir à risca qualquer das abordagens existentes. A costura sob medida dá certo. [...] Entre os avaliadores que afirmam que se deveria dar maior atenção ao ecletismo, temos Talmage (1982), Cronbach *et.al.* (1980), Cronbach (1982), Conner, Altman e Jackson (1984) e Chen (1990) [...] Grande parte do potencial da avaliação está no alcance das estratégias que emprega e na possibilidade de combinar suas abordagens seletivamente. A adoção estrita e rígida de uma única abordagem deve dar lugar a avaliações mais maduras e sofisticadas que abram os braços para a diversidade.

Penna Firme ([2006?], p. 3-4) é também uma das autoras identificadas com essa ideia de que cada avaliação pode revestir-se de características próprias:

[...] critérios de excelência clamam, portanto, por avaliações sensíveis à responsabilidade situacional, metodologicamente flexíveis, dinâmicas no entendimento político e substancialmente criativas para integrarem todas essas dimensões na direção do desenvolvimento e do aperfeiçoamento de seu objeto seja ele um projeto, um programa, uma instituição, um sistema ou indivíduos. Cada avaliação deve, pois, revestir-se de características próprias em sintonia com o contexto social, político, cultural e educacional onde se realiza e de forma tal que o avaliador é essencialmente um historiador que descreve, registra e interpreta a história singular de cada cenário. Nessa concepção, que representa um enfoque mais amplo e amadurecido de avaliação, característico da década que vivemos, são levados em consideração os valores, as preocupações e as percepções dos interessados em relação ao objeto da avaliação. É com essa abordagem que a avaliação atinge um clímax de responsabilidade e de participação como facilitadora de um processo de fortalecimento do seu objeto de atenção. Nesse sentido,

ela intervém para reforçar potencialidades e sucessos, em vez de meramente registrar dificuldades e fracassos.

Desse delineamento inicial, destaca-se ainda que, embora não seja objetivo deste trabalho fazer ampla discussão sobre as diferentes concepções de avaliação, bem como das diferentes abordagens, revisando a literatura da área, observa-se que há predominância na presente avaliação pela abordagem centrada nos participantes. Em um sentido importante, reconhece-se em Stake (1967 apud WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004) o primeiro teórico da avaliação a dar impulso significativo a essa abordagem no campo da educação. Nesse momento, na visão de Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 224),

Um segmento crescente das comunidades da educação e da assistência social começou a dizer que o elemento humano, que se refletia nas complexidades da realidade cotidiana, assim como as diferentes perspectivas dos envolvidos na prestação de serviços, estava faltando na maioria das avaliações.

Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 225) informam ainda que, “com seus últimos textos Stake [...] ofereceu concepções e princípios que orientaram a evolução dessa abordagem da avaliação.” Destacam também que:

“[...] a maioria dos defensores dessa abordagem considera crucial o envolvimento significativo na avaliação daqueles que são participantes da atividade que está sendo avaliada; por isso o termo centrado nos *participantes* foi escolhido para controlá-la”. (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004, p. 224).

Reconhece-se, também, na presente proposta de avaliação, a abordagem naturalista que, segundo Guba e Lincoln (apud WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004, p. 236) “ao adotar uma abordagem naturalista, o avaliador estuda a atividade do programa *in situ*, ou tal como ocorre naturalmente, sem confiná-la, manipulá-la, nem controlá-la.”

Por fim, a autora gostaria de tomar emprestado as palavras de Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p.240), quando ensinam que

[...] a abordagem centrada nos participantes enfatiza o elemento humano da avaliação. Dirige a atenção do avaliador para as

necessidades daqueles para quem a avaliação está sendo feita e enfatiza a importância de um objetivo ambicioso: ver o programa de diferentes pontos de vista.

Por acreditar que essa abordagem vai ao encontro da participação e das relações pessoais que envolvem a dinâmica utilizada de planejamento e avaliação nas escolas teresianas, pareceu a mais adequada e a que mais se aproximou do estudo realizado nesta proposta avaliativa.

Os referenciais teóricos delineados no Marco Referencial das escolas teresianas e intencionalmente presentes no Módulo de estudos do Plano de Formação dos Educadores Teresianos, fazem a opção por uma abordagem de avaliação, dentre as muitas disponíveis, que vá em busca de um alinhamento em que a prática avaliativa segue a proposta de prática pedagógica. Acredita-se que não é a avaliação que determina a pedagogia e sim a pedagogia que configura a avaliação.

O que se deseja é uma melhor qualidade da avaliação, a mais adequada e mais próxima possível dos referenciais assumidos pela Instituição. Vale acrescentar que, com o intuito de encaminhar a avaliação de modo a proporcionar informações úteis para que os responsáveis possam promover o aprimoramento do Plano de Formação que está sendo implementado, a avaliação desenvolvida teve uma abordagem metodológica “formativa”, segundo Scriven (1967 apud VIANNA, 2000). Scriven, concordando com Cronbach (1982 apud VIANNA, 2000) afirma ser essa abordagem mais significativa, pois possui uma maior carga de contribuição para a melhoria do objeto avaliado, interferindo no processo de implementação e não no término dele.

Desse modo, reconhece-se na abordagem de avaliação centrada nos participantes uma proximidade com o contexto do Plano de Formação dos Professores Teresianos, sendo capaz de iluminar os pontos que necessitam ser aperfeiçoados e práticas que precisam ser implementadas, garantindo a aplicação do Plano e a melhoria da atuação dos professores junto às escolas.

A avaliação focou o Plano de Formação dos Educadores Teresianos a ser desenvolvido, em dois aspectos: um que diz respeito à possibilidade do Plano contribuir para a potencialização da prática educativa explicitada no Marco Referencial, verificando sua relevância e seu mérito; e outro aspecto que avaliou se

ele atende às expectativas docentes, no que se propõe quanto à valorização do Plano de Formação, ao enfoque crítico da educação e de ser o educador sujeito de seu desenvolvimento. O Plano de Formação dos Educadores Teresianos a ser desenvolvido, foi focalizado e revisado verificando-se se ele favorecerá uma prática comprometida com:

- a aprendizagem significativa com conteúdos contextualizados comprometidos com a transformação social;
- o enfoque crítico da educação;
- o trabalho cooperativo;
- a construção da autonomia e apropriação do conhecimento;
- a avaliação diagnóstica, formativa, com clareza de critérios e que reconheça a necessidade da mediação pedagógica;
- a interdisciplinaridade;
- a metodologia ação / reflexão / ação;
- a valorização da diversidade cultural e da comunicação intercultural.

### 3.2 QUESTÕES AVALIATIVAS

A fim de estabelecer as questões avaliativas, com foco no que se pretendia com essa avaliação, foram consideradas as fases divergentes e convergentes.

Na fase divergente foi levantado, em conversa com a direção pedagógica, com a direção administrativa e coordenadora pedagógica, o que não poderia faltar à avaliação e os critérios que deveriam contemplar as questões avaliativas, a saber: a sustentabilidade, a qualidade e a adequabilidade do Plano de Formação dos Educadores Teresianos.

Por fim, na fase convergente, foram estabelecidas as questões avaliativas do Plano de Formação dos Educadores Teresianos:

1. Em que medida o Plano de Formação dos Educadores Teresianos contribui para a potencialização da prática educativa explicitada no Marco Referencial?
2. Em que extensão o Plano de Formação dos Educadores Teresianos atende às expectativas docentes?

Cada questão avaliativa se desdobra em categorias de análise que definem um conjunto de indicadores e padrões/critérios de julgamento, integrados à proposta metodológica de pesquisa avaliativa.

As categorias de análise, indicadores e padrões referentes à primeira questão, sobre a contribuição do Plano de Formação dos Educadores Teresianos para potencializar a prática educativa são apresentadas no Quadro 1.

<b>Categorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Padrão</b>
Relevância	Adequação ao Marco Referencial	Percebe-se que os objetivos traçados para o Plano de Formação dos Educadores são adequados totalmente à implementação da proposta político-pedagógica explicitada no Marco Referencial.
Mérito	Adequação dos conteúdos aos objetivos	Percebe-se que o Plano de Formação relaciona totalmente seus objetivos aos conteúdos selecionados e desenvolvidos, de modo a atender ao Marco Referencial.
	Adequação dos materiais pedagógicos	Evidenciam-se plenamente no Plano de Formação que os materiais pedagógicos selecionados como subsídio ao estudo são referenciais coerentes, possibilitam a aproximação com a teoria pedagógica, com a linha metodológica e com a proposta política da educação assumida no Marco Referencial.
	Possibilidade de subsidiar a prática pedagógica do professor	Percebe-se plenamente que Plano de Formação possibilita a apreensão de práticas, ações e instrumentos, necessários ao trabalho docente, e à implementação da proposta político-pedagógica explicitada no Marco Referencial.
	Adequação metodológica à proposta do Marco Referencial	Percebe-se como plenamente significativa a vivência metodológica da ação/reflexão/ação proposta para o desenvolvimento do Plano de Formação, antecipando e concretizando a prática recomendada no Marco Referencial.

Quadro 1: Categorias, indicadores e padrões de avaliação para a Questão 1.

As categorias de análise, indicadores e padrões relativos à segunda questão, sobre o atendimento das expectativas docentes pelo Plano de Formação são mostradas no Quadro 2.

<b>Categorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Padrão</b>
Valorização do plano de formação	Oportunidade de formação	Percebe o estudo como importante oportunidade de formação profissional.
	Norteador de ação	Relaciona os conteúdos/temas estudados com o seu trabalho.
Enfoque crítico da educação	Interesse em estudar as teorias de desenvolvimento e de aprendizagem	Percebe a relação entre teoria e prática pedagógica.
	Domínio de instrumentos para participar utilmente da sociedade	Percebe o diálogo como uma estratégia importante de participação social.
Enfoque crítico da educação	Planejamento de conteúdos e atividades que ampliam a visão de mundo	Seleciona e organiza os conteúdos a partir do projeto político pedagógico construído.
	Ação educativa comprometida com a construção de uma sociedade justa e solidária.	Percebe a importância de planejar seu trabalho considerando a ótica dos excluídos sociais.
	Opção pelo desvelamento da ideologia reveladora do poder dominante	Explicita em seu trabalho a favor de quem e de quem ele está a serviço.
	Registro de sua prática educativa	Utiliza-se do registro, em suas variadas formas, como prática reflexiva do seu trabalho.
Educador sujeito do seu desenvolvimento	Busca autônoma de atualização constante	Participa de cursos de aperfeiçoamento
	Leituras de material pedagógico	Tem a iniciativa de buscar livros e outros subsídios que contribuam para o aperfeiçoamento de sua prática docente.
	Envolvimento no coletivo escolar	Engaja-se em projetos e ações desenvolvidas na escola. Mobiliza os seus pares para o planejamento e a execução de atividades em equipe e interdisciplinares.

Quadro 2: Categorias, indicadores e padrões de avaliação para a Questão 2.

### 3.3 INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

A abordagem de investigação participativa, segundo Guba e Lincoln (1989 apud WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004) considera a participação e as relações pessoais que envolvem a dinâmica utilizada de planejamento e avaliação nas escolas. Ao enfatizar o processo, na abordagem participativa, a coleta de dados para a execução da avaliação do Plano de Formação dos Educadores Teresianos foi feita através de questionários auto-aplicáveis, respondidos individualmente,

combinando questões de resposta aberta com questões de respostas fechadas, utilizando-se de um enfoque predominantemente qualitativo.

Como instrumentos, foram elaborados um questionário para os especialistas de educação e outro para os professores, o que possibilitou uma visão abrangente do objeto avaliado, ou seja, do Plano de Formação dos Educadores Teresianos.

O questionário para os especialistas verificou o grau de concordância do respondente com relação à relevância e ao mérito do Plano de Formação dos Educadores Teresianos. Os especialistas foram solicitados a responder, justificando, se concordavam “totalmente”, “parcialmente” ou se julgavam o Plano “inadequado”, de acordo com os aspectos:

- objetivos traçados e a proposta político-pedagógica explicitada no Marco Referencial das escolas teresianas;
- objetivos traçados e os conteúdos selecionados para serem desenvolvidos no Módulo de estudo;
- materiais pedagógicos selecionados e oferecidos como subsídio ao estudo, possibilitando aproximação com a teoria pedagógica, com a linha metodológica e com a proposta política da educação assumida no Marco Referencial;
- clareza de práticas, ações e instrumentos necessários à implementação da proposta político-pedagógica explicitada no Marco Referencial;
- vivência significativa da metodologia ação-reflexão-ação proposta para o desenvolvimento do Plano de Formação, antecipando a prática recomendada no Marco Referencial.

Por fim, caso desejassem, os especialistas poderiam tecer comentários e fazer recomendações.

No questionário para os professores constavam perguntas abertas e fechadas, com o objetivo de avaliar em que extensão o Plano de Formação dos educadores teresianos atende às expectativas deles, nos aspectos:

- valorização do Plano de Formação, identificando-o como oportunidade de formação e como norteador de ação;
- enfoque crítico da educação, percebendo a relação teoria e prática, o diálogo como estratégia de participação social, seleção e organização dos conteúdos trabalhados a partir do projeto político pedagógico,

planejamento de atividades pedagógicas a partir da ótica dos excluídos e a utilização de registros variados como prática reflexiva do seu trabalho;

- educador sujeito do seu desenvolvimento, quando busca de forma autônoma atualização, tem a iniciativa de buscar leituras que contribuam para o aperfeiçoamento de sua prática e se envolve e se engaja no coletivo escolar.

A validação dos instrumentos foi realizada no mês de setembro. O instrumento utilizado para os especialistas de educação foi validado mediante a apresentação do roteiro de avaliação a um especialista de educação para o julgamento sobre a qualidade do instrumento, tendo em vista o que ele se propunha.

O instrumento utilizado para os professores foi validado a partir da organização de um grupo composto por três professores da escola, sorteados aleatoriamente nos diferentes segmentos. Esses professores verificaram a clareza e a adequabilidade das questões propostas ao objetivo da avaliação.

Os dois instrumentos, em sua forma final, fazem parte dos Anexos A e B, respectivamente.

### 3.4 COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi realizada em duas etapas, pela autora do estudo. Elas aconteceram no período de setembro a outubro de 2008.

Numa primeira etapa, 30% dos professores de cada segmento da escola, sorteados aleatoriamente, responderam ao questionário, tendo sido permitido fazê-lo em casa. Foi garantido aos respondentes o anonimato das respostas.

Numa segunda etapa, em um painel de especialistas, foram ouvidos dois especialistas de Educação, com reconhecida competência profissional, que julgaram o Plano de Formação dos Educadores Teresianos, realizando uma análise de aspectos específicos, a partir do roteiro de avaliação (Anexo A).

### 3.5 ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise dos resultados foi realizada no período de outubro e novembro de 2008, pela autora, de acordo com o roteiro e esquema pré-estabelecidos, a partir das categorias de análise definidas *a priori*.



Os dados coletados foram tratados descritivamente. Foram usadas descrições narrativas, a partir dos procedimentos de análise de conteúdo, de pressupostos críticos, na busca descritiva, analítica e interpretativa dos dados qualitativos obtidos das respostas abertas.

Para alcançar o objetivo da avaliação do Plano de Formação dos Educadores Teresianos, os dados relativos aos questionários dos professores e do julgamento feito pelo painel de especialistas, à luz da proposta explicitada no Marco Referencial 2007 – 2010 (ASSOCIAÇÃO DE ENSINO E ASSISTÊNCIA SOCIAL SANTA TERESA DE JESUS, [2006]) das escolas teresianas, foram analisados a partir da técnica de triangulação, de modo a aumentar a validade dos resultados relativos à avaliação.

Como ilustra a Figura 1, a triangulação foi realizada pelas respostas dadas pelos que foram convidados a participar desta avaliação, professores e especialistas de educação, correspondendo-as e articulando as evidências coletadas de suas percepções (o contexto situacional da realidade), com o Marco Referencial (o referencial teórico, ideal a ser atingido pelo trabalho docente) e com o Plano de Formação (a operacionalização).

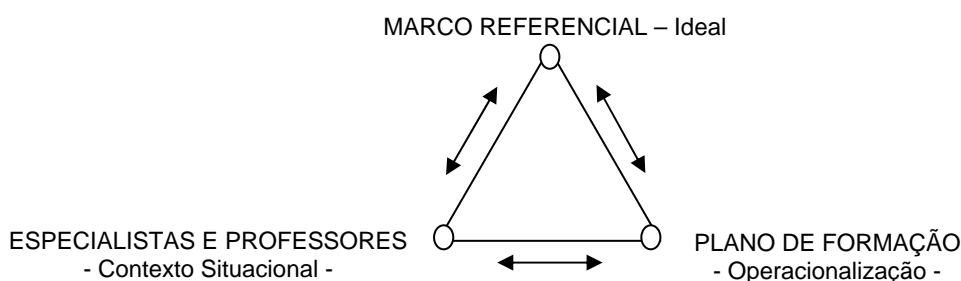


Figura 1: Triangulação

Desse modo, a análise respondeu e atingiu ao objetivo principal desta avaliação e serviu como base para as conclusões, apreciações e recomendações finais.

## **4 RESULTADOS, CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES**

Apresenta-se, neste capítulo, a análise dos resultados referentes à aplicação dos questionários do estudo, que atendem às perguntas avaliativas:

1. Em que medida o Plano de Formação dos Educadores Teresianos contribui para a potencialização da prática educativa explicitada no Marco Referencial?
2. Em que extensão o Plano de Formação dos Educadores Teresianos atende às expectativas docentes?

Após os resultados, serão apresentadas as conclusões, em resposta ao objetivo deste estudo, e, finalmente, as recomendações a partir da avaliação realizada.

### **4.1 RESULTADOS**

A fim de atender ao objetivo proposto por este estudo, de avaliar o Plano de Formação dos Educadores Teresianos, verificando sua congruência com o referencial teórico proposto pelo Marco Referencial das Escolas Teresianas, os resultados da análise de dados obtidos através dos instrumentos aplicados serão aqui apresentados.

A análise dos dados coletados foi feita a partir das categorias que dão origem a um conjunto de indicadores e padrões de desejabilidade e não por questão dos instrumentos isoladamente, o que permitiu a interpretação sobre o Plano de Formação em relação aos indicadores e, por sua vez, responder às questões avaliativas.

#### **4.1.1 A opinião dos Especialistas de Educação**

O instrumento de avaliação utilizado para os Especialistas de Educação foi composto por cinco questões formuladas a partir dos indicadores que atendiam as categorias de análise: relevância e mérito (Quadro 1).

Quanto à categoria relevância, respondida pelo indicador Adequação ao Marco Referencial, evidencia-se, a partir da avaliação das especialistas, que o Plano de Formação atende parcialmente à implementação da proposta político-pedagógica explicitada no Marco Referencial (ASSOCIAÇÃO DE ENSINO E ASSISTÊNCIA

SOCIAL SANTA TERESA DE JESUS, [2006]). Uma das especialistas destacou que percebia o Módulo mais abrangente que os objetivos que foram traçados, necessitando, assim, de outros objetivos para atender totalmente à proposta político-pedagógica explicitada no Marco Referencial.

Para a outra especialista, os objetivos traçados para o Plano de Formação somente têm relação com a atividade prática do professor em sala de aula. Esta especialista declarou não ter ficado claro para ela se há ou não distinção entre educador e professor na proposta de educação teresiana, o que é relevante, pois a proposta explicitada no Marco Referencial enfatiza o processo participativo em que todos os membros da escola são sujeitos comprometidos com a construção da nova sociedade. Acrescentou como contribuição:

Será que a formação específica, só dos professores, será suficiente para contribuir com a transformação do mundo e garantir a sobrevivência do projeto político? Por que a ausência no Plano de Formação de objetivos que almejem a participação de toda a comunidade escolar? (Especialista 2).

No que se refere à categoria mérito, respondida pelos indicadores: Adequação dos conteúdos aos objetivos, Adequação dos materiais pedagógicos, Possibilidades de subsidiar a prática pedagógica do professor e Adequação metodológica à proposta do Marco Referencial, as especialistas fizeram diferentes observações.

Em relação ao indicador Adequação dos conteúdos aos objetivos, uma especialista disse que o Plano de Formação relaciona totalmente seus objetivos aos conteúdos selecionados e desenvolvidos, de modo a atender ao Marco Referencial, enquanto a outra especialista declarou que relaciona parcialmente. Esta especialista apontou que transparecem lacunas entre os objetivos e os conteúdos selecionados, e destacou que falta um eixo específico de formação, com referências bibliográficas, que permita aos professores clareza em algumas afirmações presentes no Marco Referencial (ASSOCIAÇÃO DE ENSINO E ASSISTÊNCIA SOCIAL SANTA TERESA DE JESUS, [2007?]), como mundo globalizado, terrorismo e perspectiva neoliberal, acrescentando:

Sugiro criar espaços de intercâmbios com outras instituições, especialmente as Universidades, para problematizar estes conceitos,

pois suas definições não são neutras e constam concepções antagônicas na produção acadêmica e política. Por exemplo, a definição de terrorismo vai ter uma dimensão contrária para os governos da Bolívia, Venezuela, Cuba e Equador, em comparação com os governos dos Estados Unidos e Colômbia. (Especialista 2).

Sugeri, também, a criação de um outro eixo de formação que extrapole a relação professor e sala de aula, permitindo alcançar aspectos que constam no Marco Referencial e que não estão presentes no Plano de Formação como o engajamento em movimentos populares e a interação da escola com a comunidade local.

Com referência ao indicador Adequação dos materiais pedagógicos, uma especialista informou se evidenciar totalmente no Plano de Formação que os materiais pedagógicos selecionados como subsídio ao estudo são referenciais adequados, possibilitando a aproximação com a teoria pedagógica, com a linha metodológica e com a proposta política da educação assumida no Marco Referencial. Esse aspecto foi também considerado como totalmente percebido pela outra especialista: “os materiais pedagógicos são de boa qualidade e pertinentes aos objetivos”. Porém, destacou que, de acordo com a concepção que tem de educação, considera que “existem outros autores e correntes pedagógicas, com concepções diferentes de educação e história, de currículo e de avaliação que não constam na bibliografia apresentada nos eixos” e que, segundo ela, deveriam constar. Outro aspecto que a segunda especialista sugeriu é que apareçam, no Plano de Formação, indicações de congressos e de outras atividades e espaços formativos que discutam o mesmo proposto nos diferentes eixos temáticos, para que os professores ampliem sua formação e sejam incentivados a atualizarem-se frequentemente.

Com relação à resposta aos indicadores Possibilidade de subsidiar a prática pedagógica do professor e Adequação metodológica à proposta do Marco Referencial, eles foram respondidos juntos, como complementares, pelas especialistas. Uma delas assinalou que eles são atendidos totalmente, percebendo-se que o Plano de Formação possibilita a apreensão de práticas, ações e instrumentos necessários ao trabalho docente e a implementação da proposta político-pedagógica explicitada no Marco Referencial. Também assinalou perceber como significativa a vivência metodológica da ação-reflexão-ação, proposta para o

desenvolvimento do Plano de Formação, que possibilita antecipar a prática recomendada no Marco Referencial. No entanto, destacou que considera essa vivência muito difícil de ser atingida. Ela disse que há uma “cultura de fazer e de pensar a prática, pelo professor, que pode oferecer resistência à Proposta do Portfólio e, como consequência, resistência ao estudo do Módulo de Formação”. Destacou ainda que “a expectativa desse registro não pode ser atingida fora de um processo não muito curto” e que:

se precisa ter, de fato, uma perspectiva de formação e não de instrumentalização imediata, como se pretende, diferentemente, num processo de capacitação. O professor precisa se apropriar desse novo modo de fazer e pensar a sua prática, se ver como produtor de conhecimento. (Especialista 1).

A outra especialista registrou perceber que esses indicadores são atingidos parcialmente no Módulo de estudos, embora afirme que

a proposta de formação apresenta vivência significativa com relação as atividades pedagógicas do professor, especialmente a atividade de elaboração do Portfólio, das discussões em grupo e de artigos que fundamentem a prática coletiva. (Especialista 2).

Ela é de opinião que

a formação deveria propiciar outros eixos para integrar os demais sujeitos do espaço escolar, bem como oferecer subsídios para que o professor e os demais compreendam a essencialidade de se articular com o entorno do espaço escolar. Penso que este eixo ou objetivo poderia contribuir para explicitar, na formação e na prática, o compromisso com os excluídos, conforme consta no Marco Referencial. (Especialista 2).

A segunda especialista sugere que “os textos lidos sejam fichados e possam se transformar em artigos produzidos pelos professores, pois a produção escrita exige e contribui para que os professores se tornem pesquisadores de sua prática”. (Especialista 2).

#### 4.1.2 A resposta dos professores

O instrumento de avaliação utilizado para os professores foi composto de três partes: caracterização do professor (sexo, idade e tempo de magistério); formação profissional e experiência profissional, atendendo aos indicadores formulados a partir das categorias de análise: Valorização do Plano de Formação, Enfoque crítico da Educação e Educador sujeito do seu desenvolvimento.

Os participantes, cerca de um terço dos 54 professores da escola, da Educação Infantil ao Ensino Médio, totalizaram 16 professores, sendo 11 do sexo feminino e 5 do sexo masculino. A metade desses professores tem entre 40 e 49 anos de idade; 3 têm entre 20 e 29 anos; 3 têm entre 30 e 39 anos, e 2 têm 50 anos ou mais.

Em relação à formação e à experiência profissional, todos os professores pesquisados têm curso superior, sendo que 10 professores têm Especialização/Pós-Graduação e um professor está cursando Mestrado.

Considerando o tempo de trabalho destinado à atuação em sala de aula, 10 professores trabalham de 26 a 50 h/semanais, 5 trabalham até 25 h/semanais e 1 professor trabalha 55 h/semanais.

A seguir, serão apresentadas as respostas dos professores segundo as categorias analisadas.

##### a) Valorização do Plano de Formação

A categoria de análise Valorização do Plano de Formação foi respondida através dos indicadores Oportunidade de formação e Norteador de ação. Quando os professores foram solicitados a traduzirem em palavras as ideias que têm sobre formação continuada, todos se expressaram utilizando palavras que indicam que ela é positiva, importante e necessária, como: “oportunidade, fundamental, avaliação, reflexão, atualização, crescimento, estudo, aprofundamento, mudança e interesse”, entre outras.

Quanto à percepção docente sobre a utilidade dos cursos de formação pedagógica oferecidos na escola, 11 professores julgaram que eles são muito úteis porque, entre outras coisas, “oportunizam a atualização, o aprofundamento de temas relevantes sobre Educação e a reflexão sobre a prática e o trabalho”, aprimorando-os e/ou reafirmando-os. Reconheceram também, a necessidade desses momentos, pois se consideram “em constante processo de crescimento, não sendo seres

prontos”, aprendendo sempre na convivência, na escuta e na partilha do que são e sabem.

Entretanto, a análise dos dados mostra que 5 professores, dos 16 pesquisados, julgam que os cursos de Formação continuada são em parte úteis e justificam dizendo que “às vezes fica faltando continuidade no assunto” e o “estabelecimento de elo com a prática”, embora reconheçam a importância da temática.

Pode-se afirmar, também, que todos os professores consideram importante que a escola desenvolva ações de atualização que priorizem, com relação à fundamentação teórica da prática, a leitura de textos, a reflexão em grupo e o registro escrito, o oferecimento de indicação bibliográfica atualizada, a leitura de livros, as discussões relacionadas às leituras realizadas, o estudo de teóricos que fundamentam a prática numa perspectiva analítica do cotidiano e a fundamentação específica de conteúdos das diferentes disciplinas.

Com relação à fundamentação metodológica da prática, os professores sugerem “oficinas de trabalho” para o desenvolvimento de estratégias nas diferentes disciplinas, “trocas entre os professores”, vivência de práticas que atendam à formação do professor pesquisador de sua prática de sala de aula e aspectos da metodologia específica à prática dos conteúdos das diferentes disciplinas, devendo “mostrar exemplos” como possibilidade de concretização de uma nova proposta metodológica.

Os professores sugeriram ainda como temas/assuntos relevantes para a sua prática, dentre outros, “projetos interdisciplinares; teorias sobre o desenvolvimento humano; metodologia; novas tecnologias de educação e aprendizagem em rede; assuntos relacionados à atualidade: ética, compromisso, construção de identidade, diálogo, adolescência, limites e inclusão”; sendo a avaliação o tema escolhido por 11, dos 16 professores que responderam ao questionário. Aspectos como critérios de avaliação, auto-avaliação, planejamento e intervenção pedagógica também foram citados, o que aponta a relevância do tema.

A análise dos dados aponta, também, que são identificados como cursos de Formação de qualidade aqueles que proporcionam a reflexão, o questionamento e a avaliação da prática pedagógica, com continuidade, sequência e objetivos claros. A maioria dos professores afirmou que, quanto mais próxima da realidade do seu dia-a-dia, quanto mais estratégias que possibilitem o subsídio às atividades

desenvolvidas em sala de aula, quanto mais específico do segmento e da disciplina de trabalho, melhor e mais a formação é favorecida, pois “não se fica só na teoria”.

Os professores perceberam, que é necessária uma orientação bibliográfica atualizada, que integre teoria e prática. Identificaram na oportunidade de troca e de participação dos professores estratégias de um curso de qualidade, “proporcionando o debate e evitando monólogos e palestras longas”.

A análise dos dados mostrou, que a quase totalidade dos professores reconhece que as práticas metodológicas utilizadas num curso de qualidade enfatizam a construção coletiva e práticas coerentes com a proposta da escola.

Assim, pode-se afirmar que, com relação à categoria Valorização do Plano de Formação, a análise dos dados revelou que todos os professores percebem e relacionam o Plano de Formação como oportunidade de formação profissional e um norteador de ações de trabalho, valorizando-o.

#### b) Enfoque Crítico da Educação

A categoria Enfoque Crítico da Educação foi respondida pelos indicadores Interesse em estudar as teorias de desenvolvimento e de aprendizagem, Domínio de instrumentos para participar utilmente da sociedade, Planejamento de conteúdos e atividades que ampliam a visão de mundo, Ação educativa comprometida com a construção de uma sociedade justa e solidária, Opção pelo desvelamento da ideologia reveladora do poder dominante e Registro de sua prática educativa. A análise dos dados mostra que 13 professores, dos 16 pesquisados, consideram muito importante o aspecto relação teoria e prática, demonstrando interesse em estudar as teorias de desenvolvimento e de aprendizagem.

Observou-se, também, que 15 professores, dos 16 que responderam ao questionário, identificam o diálogo como prática educativa que instrumentaliza o aluno para participar de forma útil da sociedade.

Esse mesmo quantitativo, logo, a quase totalidade, identificou o Projeto Político Pedagógico como importante norteador na seleção de conteúdos e no planejamento das atividades pedagógicas, reconhecendo a ação educativa como política, não neutra, fazendo do seu trabalho compromisso político planejado a partir da ótica dos excluídos sociais.

Pode-se perceber também que 15 professores consideraram como importante ou muito importante o registro reflexivo do seu trabalho.



Vale, portanto, dizer que a maioria dos professores reconhece o Enfoque Crítico da Educação como sendo um aspecto importante a ser considerado no trabalho.

c) Educador sujeito do seu desenvolvimento

Por fim, no que se refere à categoria Educador sujeito do seu desenvolvimento, respondida através dos indicadores Busca autônoma de atualização constante, Leituras de material pedagógico e Envolvimento no coletivo escolar, pode-se perceber que a maioria acha importante mobilizar colegas para planejar e executar atividades interdisciplinares e que devem existir práticas pedagógicas comuns a todos os professores da escola, evidenciando a importância do trabalho integrado e em equipe.

Quando perguntados sobre se costumam se atualizar profissionalmente, todos os professores responderam afirmativamente e citam como fontes de atualização palestras, leituras de artigos de revistas pedagógicas relacionados à área de atuação, leitura de livros, participação em seminários, cursos, videoconferências e a troca de experiências com colegas.

Porém, 4 dos 16 professores informaram que não participaram, nos últimos dois anos, de nenhum curso dentro de sua área profissional, identificando a falta de tempo como fator de impedimento, seja por envolvimento de trabalho, seja por problemas particulares que, mesmo nesse caso, fez com que procurassem, num tempo livre, dar aulas particulares, ou seja, mais trabalho.

Os 12 professores que afirmaram terem buscado cursos nos últimos dois anos, o fizeram dentro do específico de sua disciplina, buscando temas que favorecessem a melhoria do seu trabalho. Isso vai ao encontro da necessidade, já apontada por eles, de atender ao específico do seu trabalho e que quando isso é atendido identificam a formação como sendo de qualidade.

Nesse sentido, a análise dos dados aponta que, com relação à categoria Educador sujeito do seu desenvolvimento, os professores se apresentam como autônomos.

## 4.2 CONCLUSÕES

O compromisso com a construção do processo avaliativo em que predomine a reflexão, fundamentada em dados e estudo da realidade, é condição para gerar e fortalecer as ações e os responsáveis por implementá-las.

A definição das questões avaliativas incluídas neste trabalho está diretamente ligada ao seu objetivo principal que consistiu em avaliar o Plano de Formação dos Educadores Teresianos (PROVÍNCIA NOSSA SENHORA APARECIDA, 2008), verificando sua congruência com o referencial teórico proposto pelo Marco Referencial 2007 – 2010 (ASSOCIAÇÃO DE ENSINO E ASSISTÊNCIA SOCIAL SANTA TERESA DE JESUS, [2006]).

Concordando com Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 573) que recomendam que “o avaliador se esforce ao máximo para comunicar sua mensagem da maneira mais clara e persuasiva possível”, a autora desta avaliação conclui que:

1. Os Especialistas e os Professores, no que se refere à importância do Plano de Formação dos Educadores Teresianos e a implementação da proposta explicitada no Marco Referencial, reconhecem como muito importante a necessidade de estudo permanente e contínuo, percebendo o Plano de Formação como uma oportunidade que favorece totalmente o atingimento da proposta educativa, valorizando-o.
2. Com relação à relevância dos objetivos traçados para o Plano de Formação, os Especialistas e os Professores consideram que ele atende totalmente aos aspectos explicitados no Marco Referencial 2007 – 2010 das escolas teresianas. No entanto, ficou claro que há necessidade de serem incluídos objetivos que garantam a interferência do trabalho do professor não apenas no aspecto restrito da sala de aula, propiciando, assim, uma maior eficácia do Plano de Formação, pois abrangerá outros aspectos também relevantes como “[...] a articulação com o contexto social, com a participação efetiva da comunidade onde está inserida” (ASSOCIAÇÃO DE ENSINO E ASSISTÊNCIA SOCIAL SANTA TERESA DE JESUS, [2006], p. 22).
3. Percebe-se que a programação proposta pelo Plano de Formação dos Educadores Teresianos atende parcialmente às expectativas dos professores, que sugerem temas/assuntos contemplados no Plano de

Formação. Porém, os professores sentem necessidade de refletir a partir da ótica e especificidade do trabalho que desenvolvem nas diferentes disciplinas. Eles reconhecem a importância da teoria, mas se sentem mais instigados e motivados quando percebem essa teoria “traduzida” na linguagem da sua disciplina, no desenvolvimento do conteúdo específico com que ele trabalhará.

4. Os temas/assuntos apresentados no Plano de Formação são considerados totalmente úteis para a formação de professores eficientes, capazes de atender ao que o Marco Referencial propõe. No entanto, para potencializar essa ação, os Professores reconhecem a necessidade da continuidade de estudo dos assuntos estudados e o estabelecimento de elo com a prática educativa. A sugestão de bibliografia atualizada, que integre teoria e prática, é considerada indispensável. Evidencia-se que não há definição de tempo em horas a ser utilizado com o desenvolvimento do Módulo de Formação, o que compromete a vivência do processo.
5. No desenvolvimento do Plano de Formação, a metodologia utilizada de ação-reflexão-ação atende totalmente à proposta do Marco Referencial e é considerada útil, promovendo a melhoria do trabalho do professor, sendo reconhecida como prática reflexiva da ação docente, auxiliando no replanejamento e identificando as interferências necessárias na condução do processo educativo. No entanto, há que se considerar a pouca prática de registro ainda entre os professores.
6. O enfoque crítico da educação está totalmente presente na orientação de trabalho do Plano de Formação, quando estabeleceu os textos selecionados, a bibliografia indicada, se propôs estudar teorias de aprendizagem e de desenvolvimento e optou por desvelar a não neutralidade das práticas educativas, assumindo o aspecto político da educação.
7. Foi percebido que propostas de trabalho coletivo, troca entre os professores, práticas pedagógicas comuns a todos os educadores da escola e trabalho integrado e em equipe são ações consideradas importantes à proposta do Marco Referencial 2007 – 2010 das escolas teresianas e valorizadas pelos professores. Por isso, as atividades coletivas propostas pelo Plano de Formação vão ao encontro do Marco

Referencial e ao interesse dos professores, atendendo totalmente às suas expectativas.

8. Os Professores buscam materiais de leitura, a participação em congressos, encontros e seminários, apesar da grande carga horária de trabalho enfrentada, constatando-se a importância dada por esses profissionais à formação permanente.

Em síntese, pode-se afirmar que o Plano de Formação dos Educadores Teresianos contribui totalmente para a potencialização da prática educativa explicitada no Marco Referencial, demonstrando que há evidentes indicadores de relevância e mérito no seu planejamento e no encaminhamento do desenvolvimento do trabalho.

É oportuno também registrar que o Plano de Formação dos Educadores Teresianos atende a quase totalidade das expectativas docentes, pois concretamente foram identificados os indicadores que evidenciam a presença no seu planejamento de grande parte dos aspectos relevantes referidos pelos professores.

Vale, portanto, dizer que, a partir dos dados apresentados, o Plano de Formação dos Educadores Teresianos demonstra estar congruente com a quase totalidade do referencial teórico proposto pelo Marco Referencial 2007 – 2010, indo ao encontro de possíveis resultados que garantam à escola práticas que conduzam a um processo educativo atualizado e coerente, sendo potencialmente também, capaz de implementar novas práticas e condutas.

#### 4.3 RECOMENDAÇÕES

Com o objetivo de aperfeiçoar e aproximar, cada vez mais, o Plano de Formação dos Educadores Teresianos ao Marco Referencial 2007 – 2010 das escolas teresianas, a partir do que foi avaliado, e reconhecendo que conhecimentos informativos, adquiridos pontualmente, não são suficientes para melhorar ou modificar conceitos e práticas ligados ao trabalho profissional de professores, conforme as palavras de Mc Bride (1989 apud NÓVOA, 1995, p. 29):

Para a formação de professores, o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas. A formação deve ser encarada como um

processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas,

recomenda-se que:

1. Sejam intensificados os momentos de formação. Que eles sejam predominantemente coletivos, entendendo-se que os professores são seres essencialmente sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações, com base nas representações constituídas nesse processo que é, ao mesmo tempo, como ensina Vygotsky (apud REGO, 2007), social e intersubjetivo. Há que se considerar o papel de eventos mais amplos, sejam sociais, políticos, econômicos ou culturais, com seus determinantes que perpassam a vida coletiva ou grupal, como bem adverte Nóvoa (1995, p. 26-27, grifo do autor):

Práticas de formação contínuas, organizadas em torno dos *professores individuais*, podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão. Práticas de formação que tomem como referência as *dimensões coletivas* contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção de seus saberes e dos seus valores.

A interação desses fatores projeta uma visão de mundo, concepções de educação, ensino, papel profissional e as práticas a elas ligadas, concepções e práticas estas que são formuladas pela maneira como as pessoas se vêem, como estruturam suas representações, como se descrevem, como vêem os outros e a sociedade à qual pertencem. A cultura política e a cultura profissional são memória construtora de discurso e de prática que para serem transformadas precisam de convivências e interações com novos conteúdos culturais. Desse modo, recomenda-se também, que se ofereçam atividades socioculturais como: filmes, teatro, jornais, visitas às exposições, entre outras, e se oportunizem o entrelaçamento do Plano de Formação com cursos, seminários e encontros em outros espaços de formação com o mesmo objetivo, incentivando, cada vez mais, a formação de educadores sujeitos do seu desenvolvimento.

2. Sejam incluídas oficinas e trabalhos específicos com os temas/ conteúdos das diferentes disciplinas, relacionando teoria pedagógica com prática adequada ao desenvolvimento do trabalho.
3. Tenham continuidade o estudo dos assuntos tratados com os professores e que estabeleçam elo com a prática educativa.
4. Acrescente-se ao Plano de Formação um objetivo que garanta o incentivo à participação e busca pelos Professores por diferentes espaços de formação, com o mesmo objetivo de promover autonomia e atualização constante.
5. O Serviço de Orientação Pedagógica planeje e implemente um trabalho sistemático que dê continuidade e sequência ao que será desenvolvido no Plano de Formação dos Educadores teresianos, incluindo bibliografia atualizada, favorecendo a troca de experiências entre os professores, incentivando a produção de textos que reflitam e registrem o processo ação-reflexão-ação e divulgando práticas pedagógicas que se aproximam das propostas pelo Marco Referencial.
6. Seja estendida a avaliação do Plano de Formação dos Educadores Teresianos, que se deu na escola Santa Teresa de Jesus do Rio de Janeiro, as demais escolas teresianas do Brasil.
7. Seja realizada uma avaliação após a implementação do Plano de Formação, capaz de identificar os avanços e as novas necessidades de trabalho.

Uma educação que não identifique e vá ao encontro das necessidades da sociedade atual não pode ser chamada de relevante e nem a ela pode-se atribuir mérito, não sendo, portanto, competente.

Tudo isso aumenta a relevância desse trabalho: avaliar o Plano de Formação dos Educadores Teresianos, ação que concretiza a proposta de Educação Teresiana, explicitada no seu Marco Referencial, contribuindo para a sua verdadeira função.

Parece interessante incluir nesse estudo a reflexão trazida por Nóvoa (1995, p. 31):

Toda a formação encerra um projeto de ação. E de trans-formação. E não há projeto sem opções. As minhas passam pela valorização das

pessoas e dos grupos que têm lutado pela inovação no interior das escolas e do sistema educativo. Outras passarão pela tentativa de impor novos desafios de controle e de enquadramento. Os desafios da formação de professores (e da profissão docente) jogam-se neste confronto.

Acreditando que todo o conhecimento produzido por essa avaliação, conhecimento vivenciado, refletido, percebido e sentido, será capaz de gerar o movimento necessário para modificar os mais sisudos e tristes prognósticos para o amanhã, em educação e na vida. Deseja-se que as informações trazidas por essa avaliação sejam utilizadas e favoreçam a implementação do Plano de Formação dos Educadores Teresianos em todo o seu potencial utópico, entendido como aquilo que ainda não existe, que não está aqui e agora, mas que poderá ser atingido com esforço e empenho de todos os envolvidos em implementá-lo e fazê-lo vida.

## REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO DE ENSINO E ASSISTÊNCIA SOCIAL SANTA TERESA DE JESUS. *Marco Referencial 2007-2010*. [Porto Alegre], [2006].
- FREIRE, Paulo. *Professora sim tia não: cartas a quem gosta de ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 1994.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da práxis*. São Paulo: Cortez, 1995.
- GANDIN, Danilo. *Planejamento como prática educativa*. São Paulo: Loyola, 1995.
- GANDIN, Danilo. *A prática do planejamento participativo*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- IDEÁRIO: para os colégios da Companhia de Santa Teresa de Jesus. Barcelona: Ediciones S.T.J., 1977. Não paginado.
- NÓVOA, Antonio (Org.). *Os professores e sua formação: temas de educação 1*. Lisboa: Publicações Dom Quixote: Instituto de Inovação Educacional, 1995.
- PENNA FIRME, Thereza. *Os avanços da avaliação no século XXI*. CENPEC, São Paulo, [2006?]. Disponível em: <[www.cenpec.org/modules/editor/arquivos/c8a063f-4d01-eal6.pdf](http://www.cenpec.org/modules/editor/arquivos/c8a063f-4d01-eal6.pdf)> Acesso em: 27 out. 2008.
- PROVÍNCIA NOSSA SENHORA APARECIDA. Colégio Santa Teresa de Jesus. *Módulo de estudo: aspectos político-pedagógicos da formação do professor teresiano*. Porto Alegre, 2008.
- REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- VIANNA, Heraldo Marelím. *Avaliação educacional: teoria, planejamento, modelos*. São Paulo: IBASA, 2002.
- WORTHEN, Blaine R.; SANDERS, James R.; FITZPATRICK, Jody L. *Avaliação de programas: concepções e práticas*. São Paulo: Edusp: Gente: Instituto Fonte, 2004.



## **ANEXOS**

## **ANEXO A - Instrumento de avaliação para especialistas**

Rio de Janeiro, setembro de 2008.

Caro(a) Professor(a),

Encaminho uma proposta de Avaliação do Plano de Formação dos Educadores Teresianos, objeto de meu projeto de Mestrado Profissional em Avaliação, na Fundação Cesgranrio, para o qual solicito a sua valiosa apreciação.

Em anexo encontram-se o documento “Marco Referencial 2007-2010”, o Plano de Formação dos Educadores Teresianos e um instrumento para o registro da sua avaliação, de modo a retratar os pontos positivos, as lacunas que por ventura existam e os pontos negativos do Plano de Formação.

Nesse sentido, as questões propostas correspondem aos indicadores de Relevância e de Mérito, verificando sua adequação e atendimento ao Plano de Formação dos Educadores Teresianos, de modo a favorecer o que é proposto no documento “Marco Referencial – 2007 – 2010.

Sua opinião como respeitado especialista na área de Educação será de extrema importância para o enriquecimento do meu trabalho.

Contando com o retorno deste material no prazo de quinze dias, agradeço sua inestimável colaboração.

Proximamente você saberá dos resultados.

Atenciosamente,

Marcia Chaves Memére

Marque com um “X” a opção de maior concordância com relação aos aspectos a serem considerados por você no Plano de Formação dos Educadores Teresianos. Por favor, se possível, justifique a sua resposta, de modo a transparecer as potencialidades e possíveis dificuldades do Plano por você avaliado. Caso o espaço não seja suficiente, por favor, utilize as folhas em branco em anexo.

Aspecto avaliado do Plano de Formação	Concordância		
	Totalmente	Parcialmente	Inadequado
<b>Relevância</b>			
Você percebe que os objetivos traçados são adequados à implementação da proposta político-pedagógica explicitada no Marco Referencial?			
Justificativa:			
<b>Mérito</b>			
Você percebe que há adequação entre os objetivos traçados e os conteúdos selecionados para serem desenvolvidos?			
Justificativa:			
Você percebe que os materiais pedagógicos selecionados como subsídio ao estudo são referenciais adequados, possibilitando a aproximação com a teoria pedagógica, com a linha metodológica e com a proposta política da educação assumida no Marco Referencial?			
Justificativa:			
Você percebe que o Plano de Formação possibilita a apreensão de práticas, ações e instrumentos necessários à implementação da proposta político-pedagógica explicitada no Marco Referencial?			
Justificativa:			



**ANEXO B - Instrumento de avaliação para professores**

Rio de Janeiro, setembro de 2008.

Caro Professor(a),

Estou realizando uma avaliação sobre o Plano de Formação dos Educadores Teresianos, planejado para ser desenvolvido em sua escola, objeto de meu projeto de Mestrado em Avaliação.

Sua opinião sobre o tema é muito importante, uma vez que o Plano de Formação tem o objetivo de aperfeiçoar e implementar no seu trabalho, práticas que favoreçam a consolidação da proposta explicitada no Marco Referencial. Por isso, solicito a sua participação respondendo as questões que seguem.

Cabe registrar que, com a sua opinião, você estará participando e contribuindo para a melhoria da qualidade do Plano de Formação.

Contando com o retorno deste instrumento no prazo de cinco dias, agradeço pela atenção e tempo dispensados ao trabalho.

Proximamente você saberá dos resultados.

Atenciosamente

Marcia Chaves Memére

**1 Caracterização**

Sexo: ( ) Masculino

( ) Feminino

Idade: ( ) 20 – 29

Tempo de Magistério: \_\_\_\_\_ anos

( ) 30 – 39

( ) 40 – 49

( ) 50 ou mais

**2 Formação Profissional**

( ) Curso Normal

( ) Curso Superior - Qual? \_\_\_\_\_

(.....) Especialização/Pós Graduação – Em que? \_\_\_\_\_

(.....) Mestrado – Em que? \_\_\_\_\_

(.....) Doutorado – Em que? \_\_\_\_\_

**3 Experiência Profissional**

Atuação na Escola

( ) Educação Infantil

( ) Ensino Fundamental I

( ) Ensino Fundamental II

( ) Ensino Médio

Tempo total, considerando todos os locais em que você trabalha, destinado a sua atuação em sala de aula: \_\_\_\_\_h./semanais.

Você costuma se atualizar profissionalmente?

( ) Sim. De que maneira? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

( ) Não. Por que? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Você participou nos últimos dois anos de algum curso dentro da sua área profissional?

( ) Sim. Tema/s: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

( ) Não. Por que? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Liste um conjunto de três palavras que traduzam sua idéia sobre formação continuada de professores.

1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_ 3 \_\_\_\_\_

Até que ponto você considera útil os cursos de formação pedagógica oferecidos na sua escola?

( ) Muito, porque \_\_\_\_\_

( .) Em parte, porque \_\_\_\_\_

( ) Pouco, porque \_\_\_\_\_

O que você considera um curso de formação de qualidade? Dê exemplos, mencionando alguns pontos positivos e alguns negativos desse trabalho. \_\_\_\_\_

Você considera importante que a escola desenvolva ações de atualização?

( ) Não, porque \_\_\_\_\_

( ) Sim \_\_\_\_\_

Se você respondeu sim, responda: Como você considera que deveriam ser as ações de formação com respeito à

a) Fundamentação teórica de sua prática

b) Formação metodológica de sua prática

Liste três temas / assuntos que você julga relevantes para a sua prática pedagógica

1 \_\_\_\_\_

2 \_\_\_\_\_

3 \_\_\_\_\_

( ..) Não sei dizer.

Usando uma escala de 5 pontos em que **5** significa “**muito importante**” e **1** significa “**nada importante**”, avalie o grau de importância que você dá para os seguintes aspectos: (Marque somente um “X” em cada aspecto, escolhendo um número de 1 a 5. Responda a todos!)

<b>Aspectos</b>	<b>Muito Importante</b>				<b>Nada Importante</b>
	5	4	3	2	
a) Relação teoria e prática	5	4	3	2	1
b) Teorias de desenvolvimento e de aprendizagem	5	4	3	2	1
c) Diálogo como prática educativa	5	4	3	2	1
d) Seleção de conteúdos a partir do Projeto Político Pedagógico	5	4	3	2	1
e) Não neutralidade da Educação	5	4	3	2	1
f) Registro reflexivo do trabalho realizado	5	4	3	2	1
g) Engajamento em projetos e ações desenvolvidas na escola	5	4	3	2	1
h) Mobilizar colegas para planejar e executar atividades interdisciplinares	5	4	3	2	1
i) Práticas pedagógicas comuns a todos os educadores da escola	5	4	3	2	1