

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: PERCEPÇÕES DA PRÁTICA DE FORMAÇÃO

THE TEACHERS' CONTINUED FORMATION: PERCEPTIONS OF THE FORMATION PRACTICE

Tânia Regina Lobato dos Santos
Universidade do Estado do Pará

Resumo

Este artigo reflete sobre a formação continuada de professores tendo como referências levantamentos de pesquisas empíricas realizadas desde 1988 sobre o que pensam os professores sobre a prática de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação de Belém. Estes levantamentos possibilitaram retratar experiências particulares de formação continuada realizadas por uma Rede de Ensino. Como aporte teórico utilizam-se autores que discutem sobre a formação continuada como Nóvoa (1992); Schön (1992); Zeichner (1992) e Barbosa (2004). Reflete-se, ainda, acerca do processo de formação como parte importante da trajetória de formação de professores. O estudo aponta alguns caminhos para se pensar os cursos de formação continuada, envolvendo professores da rede pública e, algumas possibilidades para melhoria da prática formativa, tomando como referência suas percepções sobre a prática de formação.

Palavras-chave: Formação Continuada. Prática de Formação de Professores.

Abstract

This article reflects on teacher continued Formation, having as references surveys of empirical researches carried out since 1988, concerning what teachers think about the continued Formation practice of the Municipal Secretary of Formation of Belém. These surveys made possible to portray particular experiences of continued Formation carried out by a Teaching Net. As a theoretical basis, one uses authors who discuss about continued Formation, such as Nóvoa (1992); Schön (1992); Zeichner (1992) and Barbosa (2004). This article also reflects on the Formation process as an important part of the teacher Formation trajectory. The study points to some ways of thinking about continued Formation courses, involving teachers from public schools, and some possibilities to improve the formative practice, considering as reference the teacher perceptions about Formation practice.

Keywords: Continued Formation. Teacher Formation Practice.

A importância da formação continuada para professores

Neste estudo objetivamos contribuir com o debate sobre a importância da formação continuada, tendo como referência levantamento de pesquisas empíricas realizadas desde 1998 (SANTOS 1998, 2003, 2005) sobre a percepção de professores sobre a prática de formação realizada na Rede Municipal de Ensino de Belém. Estes levantamentos possibilitaram retratar experiências particulares de formação continuada realizada por uma Rede de Ensino, com docentes do Ensino Fundamental, por meio de suas falas, que serão referidas neste artigo pelas iniciais de seus nomes, destacando a importância da formação para os professores e as possíveis mudanças na prática pedagógica. Sendo assim três questões norteiam nossa reflexão:

1) Qual a importância da formação continuada para os professores?

2) A formação continuada ministrada proporcionou mudança na prática pedagógica dos professores?

3) Qual a percepção dos professores em relação à formação continuada?

Ao dirigir nossa atenção para a percepção dos professores acerca da formação continuada, entendemos que se constitui em importante instrumento para o trabalho pedagógico, pois o ajuda a dirimir dúvidas, preocupações e contribuir para rever a sua formação, a produção do saber, possibilitando impulsionar discussões e reflexões, que se encontram em evidência na sua prática pedagógica. Autores como Nóvoa (1992), Garcia (1992), Schön (1992), Zeichner (1992) são unânimes em atribuir importância à formação continuada e aos saberes que são produzidos no interior da prática pedagógica. Como afirma Nóvoa (1992), “não apenas para formar, mas também para formar-se”.

Para Cunha (2003) a formação continuada é conhecida como:

iniciativas de formação no período que acompanham o tempo profissional dos sujeitos. Apresenta formato e duração diferenciados,

assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais, neste último, os sistemas de ensino, universidades e escolas são principais agências de tais tipos de formação (2003, p.368).

A formação continuada como um processo *continuum* em permanente construção, não se esgota ao final de ciclos de estudos, por ter caráter sistemático e permanente. Se, por um lado, não se pode negar o caráter contínuo e permanente da formação, por outro, não se constitui em realidade na educação do professor que necessita de construção teórica consistente, pois convive presentemente com a informalidade na formação, sem políticas definidas e sem acesso pesquisas sobre o ensino, que possam subsidiar as intervenções no cotidiano escolar. É, também, constante a separação entre os que pensam e propõem projetos de formação e os professores que, na condição de consumidores, não são chamados a refletir sobre a viabilidade das propostas, seus interesses e suas necessidades.

Além dos fatores relacionados à produção teórico/técnica, a formação continuada, a despeito de sua importância, convive ainda com medidas esporádicas, criação e extinção de órgãos e serviços quer no setor público quer na iniciativa privada; encontros de formação como medidas parciais de planos de governo; cursos de extensão, eventuais, ministrados pelas universidades, quando solicitadas a resolver problemas emergenciais dos níveis e modalidades de ensino, sem terem como ponto de partida o levantamento das necessidades reais dos professores e escolas.

Para Garrido e Carvalho (1995) a formação de professores é aquela destinada à sua preparação inicial ou continuada de estudos, entretanto estas vêm se mostrando insuficientes para assegurar uma formação de qualidade. O estabelecimento de uma estrutura de formação continuada poderia minorar os problemas apontados, pois a escola se cons-

titui em local privilegiado de reflexão pedagógica.

Segundo Caldeira (1993), parte dos conteúdos tratados nas ações de formação, ainda que possam estar mais ou menos legitimados academicamente, não demandam de necessidades da prática docente. Os conteúdos e a forma de desenvolvê-los foram definidos de fora, justificando a relação de exterioridade que os professores estabelecem com os mesmos. Sendo assim, muitos dos problemas no processo de ensino-aprendizagem não adquirem sentido até que o professor os tenha enfrentado em sua própria prática. As propostas de formação continuada ainda são oferecidas por meio de cursos, conferências, seminários e outras situações pontuais em que os docentes desempenham o papel de ouvintes, desconsiderando sua contribuição ao processo.

Além disso, a descontinuidade das políticas educacionais é constante, onerando significativamente os gastos públicos, além de desvalorizarem e descredenciarem as atividades de formação. Tais práticas vêm constituir-se em fator de descrédito e de indiferença à importância da formação continuada. A descontinuidade das ações é trabalhada por Penin (1992, p. 5) que enfatiza como

perversas as conseqüências da excessiva centralização e do controle político-administrativo, financeiro sobre as escolas e a freqüente mudança nos planos ou projetos pedagógicos em andamento.

Essas descontinuidades ou mudanças nos projetos de formação continuada não obedecem necessariamente a uma lógica de avaliação em processo, mas relacionam-se quase sempre a trocas administrativas, algumas político-partidárias, aos controles burocráticos, que interrompem as práticas pedagógicas em desenvolvimento, e acabam por constituir-se em entraves para a melhoria da prática pedagógica nas escolas.

A importância dada à formação de professores encontra-se relacionada à valorização destes profissionais e o reconhecimento de sua responsabilidade social na construção de uma sociedade

mais democrática, que gere autonomia, criatividade e criticidade. Entretanto, esses avanços não são concessões, são provenientes do envolvimento e participação nas decisões que afetam o trabalho em sala de aula. Sendo assim, se faz necessário conhecer as atuais condições de trabalho das escolas, a fim de construir um processo permanente e sistemático de formação que atenda às necessidades dos professores.

O professor precisa ser reconhecido como sujeito de sua história e do seu processo de formação, e deve definir no coletivo as bases que possibilitem a construção de sua *práxis*, situação que será possível a partir do envolvimento não apenas com o conhecimento produzido historicamente, mas ao se perceber no contexto como “autor” e “produtor” desse conhecimento. Tornar-se e ser um professor se constitui em um processo complexo, que o envolve intelectualmente, socialmente, moralmente, emocionalmente e esteticamente.

Krasilchik (1987) afirma que existem algumas condições que podem aumentar a possibilidade de êxito da formação continuada, são elas: participação voluntária; existência de material de apoio; coerência e integração conteúdo-metodologia. Neste sentido, é importante que a formação atenda grupo de professores de um mesmo espaço escolar. É preciso conhecer a teoria, saber como foi construída historicamente, incorporá-la na prática pedagógica, em um processo permanente de ação-reflexão-ação.

Concepção da ação de formação continuada: a percepção dos professores

As bases para formação continuada encontram-se na própria característica da clientela, que já está desenvolvendo a docência e, ao longo desse processo, tem construído toda uma trajetória cultural de trabalho feita de crenças, descrenças, lutas, resistências e conformismo. Trata-se de mudança cultural a ser provocada, da introdução de inovações em seu fazer cotidiano e, nesse particular, a literatura é pródiga (SANTOS, 1998,

2003, 2005; BARBOSA, 2004) e tem apontado todo tipo de experiência, desde o modismo veiculado, os quais logo são deixados de lado, até a recusa ou qualquer tentativa de alteração.

Entende-se a formação continuada como um processo em construção e desenvolvimento de identidades e cultura dos professores que criam e reproduzem o conhecimento historicamente e socialmente construído por uma sociedade.

Não se trata, é evidente, de se deixar levar pelo modismo, mas de traduzir sugestões coletivas em planos concretos de ação, sem abrir mão de uma das características mais relevantes da formação de educadores: ser contínua, ser reflexiva, ser crítica e produtora de conhecimento. Pressupõe-se que esse processo de formação deve ser partilhado, pois a comunidade escolar é permeável aos reclamos da comunidade externa, e se faz necessário executar um projeto participativo que vai beneficiar o coletivo. Romper com ações isoladas é importante para não isentar o Estado de responsabilidade e do dever para com a formação continuada do professor.

Freire (1993, p. 20) esclarece que:

a educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição ou certo interesse econômico o exigem. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia mas saber que sabia e, assim, saber mais. A educação e a formação permanente se funda aí.

Precisa-se, então, de ações mais específicas e eficazes que possibilitem o conhecimento elaborado seja de acesso ao professorado da Educação Básica, para assegurar maior integração entre os diversos níveis e modalidades de ensino e o retorno das informações capazes de alterar o conhecimento trabalhado em sala de aula.

Essas ações de formação continuada, para Schön (1992), de nada adian-

tam se partirem de determinação dos órgãos centrais para as unidades escolares, sem que se considerem as diversas realidades educacionais; pois acabam por constituir-se em barreiras para o desenvolvimento do trabalho nas escolas, que em algumas situações ocultam o que realmente está acontecendo no seu interior. Em relação a este posicionamento um dos professores enfatiza que:

a forma eu achei autoritária, eu acho que qualquer proposta que se pretenda implementar numa Rede grande [...] precisa ser discutida para melhor ser absorvida. As coisas só são levadas a sério se você tem uma participação efetiva e maior das pessoas que serão envolvidas, elas se sentem muito mais valorizadas naquilo que estão executando.(PF-V)

Talvez sejam essas situações apontadas que têm contribuído para a desconfiância do professorado quando há propostas de formação continuada e sua recusa em admitir a necessidade de envolver-se ou pelo menos de tentar vivenciá-las para melhoria de sua prática pedagógica. Ou seja, quais os resultados e alcance concretos propostos a partir do processo de formação de professores? As determinações não são cumpridas, apesar do poder central acreditar que sim. Como defesa, os profissionais nas escolas acabam por assumir essa postura, para preservar as ações que estão sendo efetivadas e, assim, burlar as imposições do poder central.

Entretanto, não se pode negar a contribuição da formação continuada para mudança da prática pedagógica das professoras, que assim se manifestam:

Contribui para mudança no relacionamento com o aluno, processo de reflexão do trabalho, não só meu, mas dos colegas;(FP-A)

O professor mudou muito [...] porque ele estava acostumado a dar aula, falar, falar, e agora mudou muito; (FP-T)

Contribui para mudar a prática de sala de aula; (FP-B)

Possibilitou integrar mais as disciplinas e ouvir mais os alunos. (FP-AD)

Ajudou bastante. Ela despertou assim... Porque às vezes a gente pensa que está abafando numa atividade, aí a gente para, e facilita a reflexão no que eu estava realizando no que eu precisava melhorar... (PS-MC)

Com essas falas, observa-se que o principal ganho foi perceberem que a transformação da prática pedagógica é possível a partir de seu envolvimento no processo, o que é fundamental, como possibilidade de mudança de uma ação conservadora para uma perspectiva crítica de educação. Entretanto, não podemos afirmar que o proposto foi obtido em sua totalidade, porém o alcançado pode ser considerado significativo no âmbito de uma Rede de Ensino, que ainda sofre influência de uma estrutura arraigada às práticas pedagógicas conservadoras e fundadas em concepções tradicionais de educação e formação de professores.

É importante ressaltar que, as modificações na prática pedagógica dos professores podem ser consideradas relevantes, não apenas como um projeto de formação continuada, mas, sobretudo no contexto dos espaços de sala de aula.

Nessa perspectiva, devem ser estimuladas e retomadas as ações e discussões sobre a prática do professor por meio da divulgação de experiências de ensino, sistematização de pesquisas na área, continuidade das discussões anteriores em torno da problemática da formação de professores e a busca de constituir-se em referência na análise dos resultados de pesquisas e de experiências de formação inicial e continuada, propondo alternativas que possibilitem promover a qualidade da escola pública democrática. No bojo dessas discussões, o professor deve ter clareza da necessidade de assumir a responsabilidade na construção de um projeto educacional coletivo.

Consideramos que o comprometimento deve ser condição necessária para que qualquer programa ou projeto de

formação tenha sucesso, pois, é mudança de postura e de concepção teórica que pressupõem um querer, um envolvimento, que se constrói não só a partir do confronto com novas idéias, mas, fundamentalmente, pela necessidade pessoal que cria no coletivo da escola. Nas falas dos professores percebemos a aceitação da ação, ao serem inquiridas sobre como se percebiam a partir da formação continuada. Enfatizam que,

Eu me vejo bem mais capacitada, mais preparada e segura após a formação (PS-AC).

Eu me vejo como outra pessoa, também um professor completamente diferente. Atribuo não só a formação continuada. A formação para mim foi o lado prático das oficinas que me ajudaram muito e a parte teórica depois na academia (VS).

Assim, às ações de formação não estão isentas de dificuldades conforme resultado de uma das pesquisas realizadas (SANTOS, 1998, 2003, 2005):

A rejeição das propostas de formação, por não partirem das necessidades e interesses dos professores;

Dificuldades de compreensão das leituras sugeridas no processo de formação continuada;

Formação marcada pelo descompasso entre a teoria e a prática e a indiferença à ética e ao compromisso político do professor com o trabalho pedagógico.

Melhor aproveitamento do tempo destinado à formação continuada no espaço da escola.

Hargreves (1996), ao comentar dados de pesquisas sobre mudanças em escolas aponta que o tempo é uma condição fundamental para mudança, de modo a que os professores possam se aperfeiçoar e trabalhar com seus colegas.

Uma proposta mais específica de formação continuada se faz necessária, e fica evidente que esse processo só tende a avançar se partir das necessidades e dificuldades e, se possível, partir da

construção conjunta entre as Universidades, as Secretarias de Educação e as Associações Docentes. Porém, esse projeto não se encontra pronto e isento de dificuldades, ele precisa ser construído por meio de ação responsável e comprometida de todos e acompanhado de mudanças na prática pedagógica dos professores.

Nesse processo afloram as diversas formas de conceber a formação continuada (treinamento, capacitação docente, reciclagem, atualização, aperfeiçoamento, formação permanente, contínua ou continuada), que possuem características diferentes, mas representam um mesmo objeto, no caso a formação do profissional no exercício da atividade docente. Subjacente a essas, existe uma concepção de educação e de formação de professores que define o perfil do docente e de formação pretendida.

No entanto, convém ressaltar que não é suficiente a mudança de postura se não vier acompanhada da mudança do seu contexto de trabalho - a escola. Nóvoa (1992) nos auxilia nessa reflexão quando enfatiza que os professores não podem mudar sem uma transformação da escola e esta só pode mudar se estes transformarem a sua prática pedagógica. A formação é um dos instrumentos para mudança escolar, e, para tal, se faz imprescindível investir nessa ação. Os posicionamentos abaixo de vários professores refletem esta compreensão

Aprendeu a lidar com os alunos, possibilitando maior liberdade para o aluno colocar as suas posições e experiências;

Possibilitou integrar mais as disciplinas e ouvir mais os alunos;

Favoreceu a troca entre os colegas;

Contribuiu para uma visão diferente de ser professor, houve alteração na prática pedagógica do professor;

Na sala de aula não, acho que na cabeça da gente floresceram coisas novas, deram oportunidade da gente ler;

Convém, ressaltar, ainda, que muitos dos problemas do processo de ensino-aprendizagem passam a adquirir sentido a partir da reflexão e enfrentamento na prática pedagógica. A efetivação de uma estrutura de formação continuada poderia contribuir para superar as limitações da formação e ajudar no enfrentamento das dificuldades. No depoimento de uma professora ficam evidentes estas melhorias que se deram,

a partir do momento que passei a ler mais, eu passei a me modificar, eu não digo bruscamente a minha aula [...] mesmo porque a gente não muda da noite para o dia. Dentro do meu ponto de vista é um trabalho em longo prazo, amadurecimento, e você vai devagar, devagar, mas eu acredito que mudou a minha postura em sala de aula, mudou e está mudando, e me fez avaliar melhor a minha aula. Principalmente em relação à avaliação e me fez avaliar aquela velha prova de você passar o teste e dar nota de zero a dez e pronto acabou. Eu passei a ver o aluno de outra maneira. Acho que contribuiu. (FP-U)

Do exposto acima, se considera que mudanças de postura e de concepção teórica pressupõem um *querer*, um envolvimento que se constrói, não só a partir do confronto de novas idéias, mas, fundamentalmente pela necessidade pessoal que se constrói no coletivo da escola.

Eu acho que como professora fiquei mais paciente. Por exemplo, eu fiz uma atividade com as crianças e eu pedir que elas me avaliassem e elas disseram que eu gritava muito na sala, como elas gritam muito eu achava que eu gritasse com elas, iriam ouvir melhor. E a aluna escreveu e eu achei interessante - Tia eu gosto muito de você, mas quando você grita dói meu ouvido então eu percebi que eu estava agredindo essa criança, eu procurei trabalhar essa minha postura. Também essa questão de avaliar e ser avaliada (PS-MC).

A resistência é inerente ao processo de mudança. E esta, quando não é proveniente de uma necessidade, um

princípio individual, traz desacertos, desencontros e construção de mecanismos de autoproteção do indivíduo que vê nessa mudança instabilidade e desorganização. A fala a seguir retrata está situação “sim na mudança, e a esta eu não estava querendo me adaptar; às vezes a gente não quer mudar”. (FP-F)

Conforme nos aponta Rosa (1997), a mudança provoca insegurança receio e, acima de tudo, medo de não sermos suficientemente capazes de assumi-la e transformar nossa vida. O que o professor muitas vezes não percebe no processo é que resistir é tão difícil e cansativo como assumir as mudanças. A prática de formação continuada tem apontado, também, que os docentes, na maioria, aceitam participar das ações formativas, frequentam porque querem, gostam e avaliam como importante para sua formação. Entretanto, existem outros que participaram porque são obrigados, não aceitam e não têm interesse e destacam como entrave o desinteresse por questões teóricas, que as práticas formativas deixam muito a desejar.

As falas de alguns professores apontam como objetivos de terem participado da formação os seguintes motivos: “(a) interesse em modificar a prática; b) melhorar o conhecimento; c) vontade de mudar; d) fazer relação entre a prática pedagógica com a experiência de trabalho de outros colegas”.

Os professores destacam em suas falas a importância do trabalho coletivo como um aspecto fundamental na prática pedagógica de formação, estes momentos foram relevantes para formação continuada. Conforme enfatizam os professores abaixo:

Sim, esses encontros eram válidos porque a gente tinha oportunidade de conhecer as experiências que estavam sendo realizadas nas escolas (PS-AL).

É válido porque lá tem a opinião de todo mundo. Todo mundo participa, todo mundo participa e dar sua opinião... Todo mundo constrói. Só não constrói quem não quer, quem quer ficar a parte a oportunidade é para todos (PS-CP).

Eu acho que tinha maior aproveitamento sim. Nesses momentos é claro que é mais proveitoso. A gente aprende muito quando reúne as outras escolas, a gente ver o que estão fazendo (PS-VS).

Enriquecedor quando o professor quer realmente crescer, quer dividir a experiência, eu acho que é bem gratificante (PS-AC).

Um outro fator importante de mudança é o rompimento com concepções de formação que não possibilitam continuidade do processo formativo e que estabelecem separação teórico-prática, limitando a capacidade de reflexão e análise crítica do professor, estimulando o reaproveitamento do conhecimento pela mudança de regras ou normas. Estas formas de conceber a formação ainda convivem no sistema educacional, principalmente na visão de formação dos próprios professores. Superar essas práticas significa romper com a separação estabelecida entre a teoria e a prática como processos estanques e não componível entre si; é superar o modelo de educação tradicional ainda tão presente na sala de aula e nas suas *cabeça*, por conceberem que o conhecimento se dá por acúmulo.

Percebemos, também, certa defasagem entre a preparação ou treinamento oferecido nas atividades de formação profissional e a realidade concreta de trabalho, o que aponta para uma inadequação desses cursos na preparação de profissionais reflexivos e críticos que saibam aliar formação política à ética e a técnica.

As reflexões em torno dessas preocupações na formação continuada rompem com as práticas tradicionais, nas quais o professor não é visto como produtor e sujeito do seu processo de construção do conhecimento e detentor de uma história/trajetória que lhe é própria, diferenciando assim sua forma de intervenção no processo de formação e profissionalização. Essas reflexões apontam também a escola como *locus* fundamental de formação do professor, e a sua prática o objeto por excelência de investigação e reflexão. Entretanto, essa

é uma atitude que na prática vem se tornando polêmica por deslocar a formação sem que as escolas estejam de fato preparadas para tanto, conforme resultado de pesquisa (SANTOS, 2003).

No sistema educacional brasileiro, existe uma cisão entre o domínio da teoria e da prática, representado de um lado pelo conhecimento científico e de outro pelo conhecimento relacionado ao fazer da escola de Educação Básica. Porém, segundo Freire (1997), o fazer pedagógico não deve ficar circunscrito ao fazer prático, pois só pode constituir-se no domínio da práxis (ação-reflexão-ação). A separação entre esses dois domínios é nitidamente influenciada pelo modelo da racionalidade técnica no processo de formação continuada, que interfere no nível de consciência dos professores.

Ao romper com a racionalidade técnica, o professor perceberá a relação entre sua formação e sua prática e poderá assim, à frente do processo de aprendizagem seu e de seus alunos, ter condições de reconhecer e experimentar pontos de vistas alternativo e concentrar esforços na busca da solução de problemas definidos a partir da reflexão de sua prática (SCHÖN, 1992).

No pensar da professora a seguir, fica evidente que houve no decorrer do processo de formação situações que possibilitaram reflexão da prática pedagógica, pois para ela “favoreceu repensar a prática, contribuindo para a aprendizagem do aluno, orientação de como conduzir as aulas” (FP-T).

Destacamos, também, que não se pode desconsiderar nesse processo a relação entre a formação inicial e continuada, considerando que as professoras fazem referência ao curso normal médio como um marco significativo de formação. Sendo assim, é impossível diminuir a distância entre o processo de aprender e ensinar que se prolonga por toda a vida, não estando restrito a um curso de duração definida, ou à volta do professor à escola quando termina o curso de formação continuada.

Eu mudei muito a minha prática, mudou muito. Logo eu passei no concurso, eu tinha saído do IEP, eu

já entrei tardiamente e não sabia muita coisa. Sinceramente. E isso me abriu o horizonte, eu mudei [...] porque eram muitas experiências que vinham de pessoas de muitos anos, o relacionamento, isso tudo foi muito importante para mim sim. Eu mudei bastante não dar para negar, eu não saberia nem conversar com você com eu estou fazendo hoje. Sinceramente. (PS-VS)

Dessa forma, não podemos esquecer que a relação entre a formação inicial e continuada é fundamental para diminuir a distância entre esses dois “mundos”, pois o processo de aprender e ensinar se prolonga por toda a vida, não estando restrito a um curso de duração definida, ou à volta do docente à escola, quando termina as ações de formação. A fala da professora, a seguir, é significativa, a proposta era ótima conforme eles queriam [...] de fora, falar, ter um referencial teórico, uma discussão teórica. E depois colocar em prática na sala de aula. (FP-I). Para outra, a formação possibilitou mudanças.

A primeira foi que eu modifiquei com os meus alunos foi a minha relação, que mudou muito. Porque nos estávamos acostumados com a escola tradicional e o IEP não ensina muita coisa para gente. A gente aprende na prática, e o que a gente tinha era o exemplo de professoras nossas e eu pensei que fosse continuar assim. Ai, com o tempo eu fui percebendo que não era assim, que a minha postura em sala de aula tinha que mudar e a cada ano eu ia mudando. Hoje em dia é muito diferente de quando eu comecei, muito diferente mesmo, fazendo uma auto-avaliação do trabalho eu percebi que eu tinha de mudar. (PS-CP)

Outro aspecto discutido quanto à formação continuada refere-se à separação institucional entre Universidade e Rede, que em tese representa a separação entre a pesquisa e a prática, acirrando-se as dificuldades em estabelecer maior parceria e co-responsabilidade no processo de formação continuada.

Para Schön (1992) significa que os

pesquisadores devem fornecer a ciência básica e aplicada e as técnicas deles derivadas para conhecer e resolver os problemas da prática pedagógica, e que os professores forneceriam as informações necessárias para produzir novos conhecimentos. Entretanto, esta relação de reciprocidade será viável a partir do envolvimento dos grupos tanto nas ações de formação, como na aplicabilidade dos resultados.

Esta é, sem dúvida uma barreira presente na construção de uma política global de formação continuada, a valorização do pesquisador em detrimento do professor. As propostas de formação são estruturadas de forma que os conhecimentos teóricos e as técnicas das ciências básicas e aplicadas antecedeam as atividades centradas na habilidade de utilizar conhecimentos técnicos e teóricos para resolver questões práticas.

É imprescindível que as atividades de formação continuada sejam pensadas numa perspectiva de articulação das áreas de conhecimento. Assim como o conhecimento não deve ser compreendido numa característica de finitude, também não é possível perceber o profissional da área de educação restrita às questões educacionais. A visão limitada leva à redução do conhecimento, sendo contrária a dialeticidade da sociedade e suas dimensões (social, política, econômica, educacional), pois privilegiar a análise em uma única área em detrimento das demais, só poderá conduzir ao radicalismo e ao conservadorismo.

Essa dimensão na prática de formação deve possibilitar aos professores repensar e recriar, na relação teórico-prática e uma formação que assegure a totalidade do processo pedagógico e das relações estabelecidas entre educação e sociedade.

Nessa reflexão encontram-se as bases para definição mais precisa do conceito de formação continuada compatível com a democratização da educação escolar, tendo como princípios: o conjunto de fatores condicionantes que agem sobre a sua prática, restringindo o seu espaço real de possibilidades; a formação não é solução de todas as lacu-

nas e deficiências; processo em que diferentes fases e meios estão articulados visando à continuidade; a prática como ponto de partida e chegada do processo, tendo a fundamentação teórica como base para a reflexão, conscientização e atuação responsável.

Na realidade, não se pode depositar na formação ou na prática pedagógica do professor a responsabilidade pelo bom andamento do trabalho da escola. Entretanto, é inegável a contribuição para melhorar a compreensão e reflexão do processo de ensinar e aprender, de acordo com os depoimentos abaixo:

Eu reflito sobre o que eu estou fazendo. Eu não conseguir que todos os meus alunos leiam um texto, não conseguir 100%. Eu voltei para palavras separadamente uma por uma, eu tive de fazer isso. Porque se não rever a minha postura eu não estou alcançando o porque deles não estarem aprendendo e porque eu não estou fazendo nada. E a partir daí eu acho que sou diferente, porque eu não sou igual a ninguém. E essa minha reflexão me ajuda a melhorar e pensar o que eu estou fazendo em sala de aula. Eu estou sempre buscando. Eu fico sempre pensando e refletindo, seja na escola, em casa, no ônibus, em qualquer lugar que eu esteja, sempre penso o que eu tenho de fazer para que eles aprendam, como eu vou fazer, como vou buscar, eu sempre estou assim. (PS-VS)

Olha, eu não me vejo 100%. Eu acho, eu acho não, eu tenho certeza que eu melhorei bastante a minha prática em alguns aspectos e outros sei que preciso melhorar. E assim tentar romper algumas tradições que a gente tem... sair mais do quadro de giz, a todo momento você não consegue levar só uma atividade prática a gente consegue planejar melhor, estou muito ligada ao planejamento tradicional. A questão do tema gerador que a escola trabalha, eu acho que ainda tenho muita dificuldade em veicular essa prática, eu acho que preciso melhorar. (PS-MC)

Na fala da professora percebemos que existe empenho em discutir e refletir sobre o seu processo de formação. Parece-nos que ainda existe o convívio do velho-novo integrando ação-reflexão-ação. Ainda não abandonaram completamente a concepção anterior, ao contrário, procuram estabelecer relações entre o anterior e o novo, essas duas dimensões dialéticas se confrontam para que se estabeleça a mudança de postura e concepção.

O processo democrático na escola é possível desde que os professores sintam-se comprometidos e respeitados na sua autonomia como pessoa e educador. Superando as políticas públicas que definem para o professor o que tem que ser feito no interior da escola sem que tome parte das discussões. Uma prática de formação comprometida com a democratização da educação deve ter o diálogo como princípio metodológico, tendo como perspectiva inicial o estudo da realidade local, para posteriormente definir os temas em conjunto com e, finalmente, partir para construção do programa de formação. É do existente que se torna possível construir o novo.

Para Fusari e Rios (1994, p. 86):

a nova educação, a nova escola, só pode nascer desta aí. O novo educador, a nova educadora, já estão aí, naqueles que estão trabalhando ou se preparam para trabalhar na escola brasileira. O desafio está na necessidade de se superarem os problemas e se encontrarem /criarem recursos para a transformação. Isso se concretiza na elaboração de projetos de ação.

Segundo ainda esses autores, a formação continuada é vislumbrada a partir do seu *caráter - técnico e político* - cuja relação é mediada pela *ética*, dotando o professor de capacidade de perceber a amplitude e importância do seu trabalho com as crianças e adolescentes e não se conformar com a realidade da exclusão escolar que afeta os seus alunos e compromete suas vidas para sempre. É envolver-se e envolver o outro no seu trabalho educativo, é perceber os seus limites e possibilidades de sua profissão

em razão de sua própria história e de sua localização social, diante de sua realidade, assumindo sua profissionalização com uma fisionomia própria.

A autonomia é fundamental quando se fala da formação do professores e de alunos, porém, a nossa cultura pedagógica defende, mas não permite a autonomia desses atores sociais.

A *dimensão ética* (FREIRE, 1997; VÁSQUEZ, 1968), nessa perspectiva, é considerada condição necessária para a formação continuada. Isso significa que a educação do docente deve possibilitar o processo de humanização na formação do ser humano. A atividade de docência tem uma dimensão ética, sendo fundamental assumir uma postura que combata o oportunismo e a neutralidade; o professor não detém a verdade, a sua verdade é sempre relativa a verdade do seu aluno, estando mediada pelo diálogo (FREIRE, 1997).

Lüdke (1992, p.113), em pesquisa realizada sobre os desafios à formação do professor, evidencia nas recomendações o quanto é,

indispensável o fortalecimento de uma postura de diálogo nas relações entre professor e alunos, num clima propício ao desabrochar da investigação crítica da totalidade. Com essa orientação se chegará a uma relação de unidade entre teoria e prática, muito mais proclamada do que vivenciada.

Ao reconhecer o outro como um ser, dotado de capacidade de aprender e apreender a realidade, estabelece-se uma relação de reconhecimento das diferenças que possuem não como forma de dominação, mas como possibilidade de elevá-lo como sujeito do seu processo de educação (BRANDÃO, 1996; FREIRE, 1997).

Nesse sentido, o professor na sua tarefa cotidiana tem um compromisso ético-político com seus alunos, manifesto no respeito pela experiência e conhecimento que estes possuem e na forma responsável de ajudá-los a perceber a realidade com seus antagonismos, não permitindo que a desesperança, que muitas vezes o aflige, atinja seus alunos.

Eis o grande desafio do processo de formação continuada.

Considerações Finais

Este trabalho colabora para a continuidade de pesquisas referentes à formação continuada porque permite, por meio dos depoimentos específicos em relação ao que pensam os professores sobre a formação continuada e conhecer a importância dessa ação para sua atuação e exercício da docência. Além de que se configura como importante conhecer as trajetórias para compreender os modos de pensar e agir dos sujeitos.

Nessa trajetória de formação continuada na Rede algumas temáticas tiveram impactos significativos, como por exemplo, a proposta de ciclos, discussões que foram chegando, umas causando rejeição e outras sendo aceitas com mais facilidades. Houve resistências, aceitação, imposição, rejeição, mudanças que foram se processando e acontecendo na prática pedagógica dos professores da rede. Em alguns momentos, o processo de formação foi mais intenso e sistemático e produziu impactos na prática pedagógica, mas em nenhum momento desse processo se percebem apenas aceitação sem discussão. As mudanças, quando descontentam os professores sempre foram rejeitadas, até serem aceitas e introjetadas como mudanças de posturas e concepção.

Nas falas dos professores percebemos as dificuldades de implementar uma prática mais reflexiva no cotidiano escolar, principalmente pela presença no imaginário do professor da concepção tradicional de educação, construída ao longo de sua formação. Ao se depararem com proposta que pressupõe a construção de autonomia no trabalho docente, e rompimento com modelo de educação historicamente instituído, o que se percebe é que as contradições presentes na sua prática (concepção de mundo, valores, condições salariais, acúmulo de carga horária) tornam-se elementos concretos de dificuldades para mudança de sua postura.

Mesmo com as posições diversas e contraditórias nos depoimentos, em relação à mudança da prática pedagógica dos professores, a nosso ver essas mudanças nos depoimentos dos professores ocorrem principalmente no âmbito individual.

Nesse sentido, consideramos que as professoras, mesmo diante de todas as resistências e rejeições, se inquietaram e, há um esforço em rever crenças e valores, principalmente, a relação com os alunos, reflexão coletiva com os pares na escola e o repensar de uma prática pedagógica tradicional para outra mais crítica e criativa.

Ressaltamos ainda que essas modificações necessitam de continuidade e de ações coletivas para que se efetivem na mudança de postura dos professores. Acreditamos que alguns professores ao vivenciarem práticas de formação continuada, certamente se modificam não serão os mesmos que iniciaram o processo. Entretanto, outros passam por estas ações de forma indelével, não podemos afirmar que as mudanças envolvem a totalidade do grupo que participa das formações, uma vez que isto pressupõe mudança de postura no âmbito teórico e prático, adesão mais consistente, tempo e compromisso com a transformação.

Mesmo assim, é importante que todos tenham acesso à experiências voltadas para formação continuada que possibilitem o avanço do conhecimento na área e a compreensão do que seja formar e formar-se como professor. Certamente, a continuidade, persistência, reflexão e avaliação da ação possibilitarão transformações na prática pedagógica. A este respeito destacamos que a formação no local de trabalho se constitui em um diferencial significativo, porque possibilita a construção coletiva.

A formação continuada deve ser visualizada com novos olhos, pautando-se no preparo científico, no compromisso político, na ética, e na sua valorização. Essa valorização do professor relaciona-se à sua condição de pessoa humana e profissional e, para isso, requer condições salariais e materiais, além do reconhecimento social da profissão. Obser-

vamos, entretanto, que existem dificuldades em implementar mudanças no processo de formação de educadores, principalmente nas redes públicas, que a despeito de pesquisas, continuam encaminhando práticas de formação continuadas contrárias a um processo democrático que busque a autonomia e parta das necessidades e interesses dos professores.

No decorrer deste estudo percebemos que existe a necessidade de um processo de participação democrática dos professores na concepção, gestão e operacionalização dos processos de formação que continuam sendo desenvolvidos sem considerar o principal agente, o professor. Vemos a educação e o conhecimento como possibilidades concretas de formação de sujeitos históricos, éticos e politicamente capazes de influir no seu desenvolvimento.

É necessário que a escola seja um espaço da construção do conhecimento, que tenha como princípio norteador à possibilidade das crianças e adolescentes serem capazes de construir seu futuro de modo consciente. A escola deve se constituir, assim, em um local onde o saber seja construído individual e coletivamente, e as pessoas envolvidas no processo apoderem-se da realidade vivenciada e a transformem, recriando-a. A formação continuada pode contribuir de maneira significativa para educação coletiva.

É um trabalho, como diz Freire (1992), que exige ousadia, esperança e criatividade, buscando mecanismos e formas de superação de práticas fragmentárias, excludentes e dicotômicas, construindo as condições que viabilizem a passagem do homem objeto para o de sujeito histórico.

Dessa forma, será possível a construção de uma escola pública que possibilite o acesso da grande maioria. Esta escola deve ser construída pela ação educativa daqueles que se dedicam à educação. Este desafio deve ser assumido, mesmo que de imediato nos pareça utópico, irrealizável, para assegurar ao outro a possibilidade de criar, crescer e de conhecer o novo de forma coletiva.

A nossa utopia é que a formação continuada tenha como *locus* a realidade das escolas e possibilite ao professor o repensar da prática pedagógica, como sujeitos construtores de um saber histórico, por isso político, tendo a transformação do espaço escolar como meta e objetivo, rompendo, assim, com práticas tradicionais de educação e formação.

Destacamos, também, a importância do processo de formação coletiva como imprescindível à colaboração mútua entre os envolvidos, sem desconsiderar as necessidades e interesses, pois é por meio dessas decisões que é possível construir-se propostas que considerem além do conhecimento teórico, as dificuldades da prática pedagógica, sem se descuidar da realidade das escolas e do contexto social.

Referências

- BARBOSA, R. L. L. (Org.) *Trajetória e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Editora da UNESP, 2004.
- BRANDÃO, C. R. *Identidade & etnia. Construção da pessoa e resistência cultural*. São Paulo: Brasiliense. 1986.
- CUNHA, M. Formação continuada. In. *Enciclopedia de pedagogia universitaria*. Marília Costa Morosini [et al]. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003, p. 268.
- CALDEIRA, A. M. S. *La práctica docente cotidiana de una maestra y el proceso de apropiación y construcción de su saber*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1993. 347 p. (Tese de doutorado).
- FREIRE, P. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1993.
- _____. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- _____. *Pedagogia da esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992.
- FUSARI, J. C. & RIOS T. A. A formação continuada dos profissionais do ensino. In. *Anais do III Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores*

– Tempo da escola... Tempo da sociedade. Águas de São Pedro. São Paulo: UNESP, 1994.

GARCIA, C. M. *A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor*. In: NÓVOA, António (org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1992.

GARRIDO, E. & CARVALHO, A. M. P. *Discurso em sala de aula: uma mudança epistemológica e didática* In: Coletânea 3ª Escola de Verão. São Paulo, FEUSP, 1995.

GIL PEREZ, D. New Trends in science education. *Internacional Journal Science Education*. v. 18, n. 8. p. 889-901, 1996.

HARGREVES, A. *Professorado, cultura y potmodernidad – campian los tiempos, cambia el profesorado*. Madri: Morata, 2006.

KRASILCHIK, M. *Formação de professores e ensino de Ciências: tendências nos anos 90*. In: MENEZES, L. C. (org.) *Formação Continuada de Professores de Ciências*: Nupes. 1996. p.135-170.

LÜDKE, M. Desafios para a formação do professor - Dados de pesquisas recentes. In: SERBINO, Raquel Volpato (org.) *Educadores para o século XXI*. São Paulo: Editora da Unesp, 1992.

NÓVOA, A. (org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1992.

PENIN, S. T. de S. *Educação Básica: a construção do sucesso escolar*. Secretaria de Educação Fundamental/ MEC. Cadernos *Em Aberto*. Brasília, ano 11, n. 53, jan. / mar. 1992.

ROSA, S. S. da. *Construtivismo e mudança*. 5ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 1997.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos In: NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SANTOS, T. R. L. dos S. *Formação continuada dos profissionais do ensino: a experiência do Instituto de Educadores de Belém – 1993 a 1996*. São Paulo:

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998. 244 p. (Dissertação de Mestrado).

_____. *Analisando a Escola Cabana em espaço e tempo reais*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003. 279 p. (Tese de Doutorado).

_____ e MONTEIRO, A. L. (coord.) et all. *Saberes docentes: reconstrução do saber ser e do saber fazer dos (as) educadores (as) das escolas de Ensino Fundamental de Belém*. Universidade do Estado do Pará, 2005. 134 p. (Relatório de Pesquisa).

VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. São Paulo: Paz e Terra, 1968.

ZEICHNER, K. M. *Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90*. In: NÓVOA, António. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

Tânia Regina Lobato dos Santos
Doutora em Educação pela PUC-SP. Professora do Programa de pós-Graduação em Educação e Coordenadora do Curso de Especialização em Educação Infantil da Universidade do Estado do Pará

Recebido em 30/09/2006

Aceito para publicação em 30/12/2006

