

# A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A ESCOLA FRENTE AO QUADRO DE INOVAÇÃO E MUDANÇA EDUCACIONAL: DESAFIOS PARA O TRABALHO DOCENTE

## THE TEACHERS' FORMATION AND THE SCHOOL UP AGAINST TO THE SETTING OF INNOVATION AND EDUCATIONAL CHANGE: CHALLENGES TO THE TEACHING WORK

Cely do Socorro Costa Nunes

Albêne Lis Monteiro

**Universidade do Estado do Pará**

### Resumo

O texto objetiva problematizar a formação de professores e a escola como categorias centrais para instituir o quadro de inovação e mudança educacional. O binômio inovação/mudança educacional é analisado pela ótica da escola que foi reconhecida no meio acadêmico e nos setores estratégicos, na década de 90, "como a unidade de mudança". Esta proposição assenta-se na crença de que a escola é o principal *locus* de elaboração e implementação de projetos de inovação e mudança educacional em contraposição a projetos pensados de forma sistêmica, implementados de maneira externa e organizados pelo poder central. Os questionamentos que procura-se responder são: Por quê a escola passa a ser compreendida como unidade de inovação e mudança educacional? Qual a responsabilidade social dos professores diante da implementação de inovação e mudança educacional? Qual a contribuição do investimento na formação de professores para o quadro da inovação e mudança educacional? Conclui-se que é preciso conceber a escola como unidade de mudança e inovação educacional. Para tal, torna-se necessário investir na formação de professores (inicial e continuada) aliados a uma estrutura, organização e financiamento da educação básica e superior no Brasil, com objetivo de alterar o quadro de mudança educacional. Referida formação necessita apresentar como princípio organizativo o atendimento à "etapa formativa" em que os docentes se encontram, visto que o percurso profissional, por ser singular a cada indivíduo, enseja determinadas expectativas de inovação e mudanças que se diferenciam no decorrer de tal trajetória.

**Palavras-chave:** Mudança. Inovação Educacional. Formação de Professores.

### Abstract

The text aims to render some problems concerning the teachers training and the school as the main categories to institute the setting of innovation and educational change. The binomial innovation/educational change is analyzed by school optics and it was recognized in academic sphere and strategic sectors, in the decade of '90, "as the unit of change". This proposal is based on the belief that school is the main *locus* of elaboration and implementation of innovation and educational change projects in contraposition to elaborated projects in a systemic form, which were implemented in external way and organized by the central power. We try to answer the following questions: Why does school begin to be understood as an innovation and educational change unit? What is teacher social responsibility up against to implementation of innovation and educational change? What is the contribution of investment in teacher training for the setting of innovation and educational change? We conclude that it is necessary to conceive school as a change and educational innovation unit. For such, it is necessary to invest in teacher training (initial and continued) associated to a structure, organization and financing of basic and higher education in Brazil, intending to modify the setting of educational change. This training must have as organizational principle the attendance to "formative stage" in which teachers are, once the professional trajectory, that is singular to each person, tries definitive expectations of innovation and changes that distinguish during this trajectory.

**Keywords:** Change. Educational Innovation. Teacher Training.

## Introdução

O objetivo deste artigo é problematizar a formação de professores e a escola como categorias centrais para compreender a inovação e a mudança educacional, consideradas importantes no contexto das sociedades contemporâneas que vivem intenso, profundo e acelerado processo de modificações, como a quebra das fronteiras do conhecimento, em decorrência da revolução tecnológica. Isto influi decisivamente na forma de organização do trabalho docente como um todo, constituindo-se, portanto, mais um desafio para este trabalho. Analisamos o binômio inovação/mudança educacional pela ótica da escola, pelo fato dela ser reconhecida, no meio acadêmico e nos setores estratégicos, desde a década de 90, como unidade de mudança.

Essa proposição assenta-se na crença de que a escola é o principal *locus* de elaboração e implementação de projetos de inovação e mudança educacional, em contraposição àqueles pensados de forma sistêmica, implementados de maneira externa e organizados pelo poder central, e que, em geral, fracassam, e os professores, no exercício do trabalho, devem dar conta destes projetos.

Nessa perspectiva, trabalhamos com os seguintes questionamentos: Por que a escola é compreendida como unidade de inovação e mudança educacional? Qual a responsabilidade social dos professores diante da implementação de inovação e mudança educacional? Qual a contribuição do investimento na formação de professores para o quadro da inovação e mudança educacional?

**Por que a escola é compreendida como unidade de inovação e mudança educacional?**

A escola pública brasileira é marcada, historicamente, por vários e elevados índices de insucessos. O número significativo de crianças, à margem do processo de ensino, seja por abandono, reprovação e evasão escolar tem deixado

alguns setores da sociedade brasileira incomodados, pois, dados como estes, atestam, de fato, a face mais cruel desse fracasso. Há um certo consenso de que este insucesso escolar eclode, tendo como parâmetro básico, do fato de, no interior de nossas escolas, alunos e professores vivenciarem situações de trabalho contraditória e conflituosa, no momento em que, por exemplo, tentam aliar objetivos de ensino aos de vida, e estes quase sempre se revelarem divergentes e, por vezes, antagônicos.

Os resultados desses interesses divergentes gestam infinitos conflitos de ordem social, política, cultural e pedagógica, os quais alunos, professores e gestores têm que enfrentar, exigindo, em diversos casos, soluções rápidas, criativas e inovadoras, as quais, em muitos sentidos, se revelam inconsistentes e inconseqüentes para operar mudanças no quadro da educação brasileira.

A denúncia desse quadro de ineficácia do ensino brasileiro advem tanto da comunidade científica, acadêmica, escolar e política, (MARIN, GIOVANNI e GUARNIERI, 2004), quanto dos expressivos meios de comunicação de massa, que nos informam, a todo o momento, a precariedade deste ensino, exigindo-se mudanças radicais nessa contextura. Problema ainda não superado nesta primeira década do século XXI e que persiste nas mais diferentes regiões do país, a despeito dos parques investimentos feitos pelos governos, com a interferência das agências econômico-financeiras externas para alterar esta realidade.

Fundamentados nesta perspectiva (a crise da eficácia do ensino brasileiro), consolida-se a compreensão da urgente mudança educacional, que potencialize profundas transformações nas concepções e práticas pedagógicas vivenciadas nas escolas, por meio da efetiva inovação educacional. É no quadro desta mudança, que se vislumbra a possibilidade de se (re)construir a escola brasileira, desejosa de ser marcada pela qualidade do ensino que ainda pouco consegue oferecer, quer seja por seus limites históricos e institucionais, quer pela incapacidade de gerar mudanças radi-

cais e práticas inovadoras.

Gestar referida possibilidade é entender que mudanças substantivas se realizam na vivência de um processo educativo intencional, que se direcione para o que há de mais radical como: desenvolver outras concepções, finalidades e posturas educativas em relação a que tanto o governo, como nós, os educadores, propomos realizar, tendo presente, para que isso ocorra, a necessidade de examinar as novas competências do educador, mediador deste processo, no sentido de incluir diferentes espaços educativos e criar um ambiente científico cultural que considere a complexidade e a diversidade da realidade com a qual nos defrontamos. Implica, ainda, ter presente a totalidade da realidade, ao compreender que o global envolve um mundo que é infinitamente multi-dimensional e plural, por conter diferentes dimensões sociais, econômicas, políticas, religiosas, históricas, culturais, ideológicas e ecológicas, entre outras, que se relacionam e se transdisciplinam para forjar temporalidades heterogêneas.

Essas heterogeneidades estão presentes nos processos educativos, uma vez que, temos alunos e professores de diferentes raças (brancos e negros, entre outros); etnias (representadas por suas características culturais, como língua, religião, costumes, tradições); gêneros (masculino e feminino); classes sociais (filhos das classes trabalhadora e dirigente) e diferentes orientações sexuais.

Tais heterogeneidades presentes nas práticas docentes também precisam ser interrogadas quanto à raça, etnia, classe social, gênero e sexo. Na medida em que refletirmos, estudarmos e analisarmos estas diferenças, será possível efetivar um trabalho docente, junto com os alunos, à luz das representações incutidas sobre os diferentes grupos sociais, reproduzidas pelo conhecimento científico e pelo senso comum, os quais interiorizamos e expressamos nas comunicações orais, escritas e, também, na forma de agir e sentir docente.

Preconceitos seriam modificados e tornar-nos-íamos mais tolerantes, sensíveis e solidários, se estivéssemos atentos

à linguagem e práticas que usamos para entender o sexismo, etnocentrismo e o racismo, ainda presentes na sociedade. As narrativas de classe social, gênero, sexo, raça e etnia que produzem significados discursivos e ideológicos precisam ser trabalhadas na escola para que os alunos expressem suas experiências, acomodações, insatisfações, resistências e entendam a vida social como produtora de identidades individuais e coletivas.

No Brasil, por exemplo, algumas mudanças, por meio de políticas oficiais, tentam estimular o trabalho nesta direção, para enfrentar esses grandes desafios no sistema educacional. Entre as reformas implantadas, citamos a da educação brasileira, revelada pelo conjunto de leis do governo Fernando Henrique Cardoso, que normatiza os mais diferentes programas e projetos nacionais, entre os quais destacamos: FUNDEF, PCN, Parâmetros Curriculares em Ação, SAEB e ENEM, e do governo Lula: o SINAES, Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores, FUNDEB e Prova Brasil, entre outros.

Diversos países, tanto de cunho capitalista quanto socialista, têm operado inúmeras mudanças no setor educacional, caracterizando-se como uma voga global. A denúncia da crise da eficácia da instituição escolar não é local, e sim mundial - crise mundial da educação - e seus nexos com o quadro de mudança e inovação educacional são resultantes do contexto sócio-político econômico, por continuar a apregoar, entre outros, que o investimento qualitativo em educação é uma das formas de conduzir os países ditos periféricos ao seletivo grupo daqueles considerados desenvolvidos.

Assim, a compreensão mudar de maneira radical a educação está assentada em inúmeras constatações, entre as quais ressaltamos: não ser possível assegurar o sucesso da aprendizagem a todos os alunos; diminuir as responsabilidades educativas (governo, família, escola); precariedades das condições de trabalho e professores desiludidos com seu ofício. A atitude de desencanto da sociedade frente à crise da eficácia da escola brasileira decorre da não concre-

tização de um conjunto de promessas que acompanham a escola de massas (crise de legitimidade), e contribuem para a perda de sua hegemonia no campo da educação escolar, daí a necessidade da escola procurar uma nova legitimidade social, precisando mudar qualitativamente (CANÁRIO, 1999, p. 273), o que, a nosso ver, requer desta atuar no sentido de conectar desenvolvimento econômico com o social, o cultural, e o educacional, tendo como objetivo a formação omnilateral.

Para combater esse quadro de desencanto são propostas pelo poder oficial várias iniciativas de caráter reformista, que consistem, sobretudo, na exportação sistemática para as escolas de um conjunto uniforme de soluções pré-fabricadas. Não é à toa, quando se analisam as práticas de mudanças e inovação educacional que ocorrem no mundo globalizado, incluso o Brasil, que estas sempre vêm associadas a uma dada reforma educativa, ou seja, idéias de reforma, inovação, melhoria e mudança tornam-se indissociáveis e estão presentes no discurso modernista do estado sobre educação.

É nessa perspectiva que se fortalece o entendimento de conceber a escola como unidade de mudança e inovação educacional, e não mais os órgãos sistêmicos (MEC, SEDUC, SEMEC), isto é, esta passa a ser considerada uma instituição social propícia para o desenvolvimento de tais práticas, onde sua comunidade possa pensar, decidir e desenvolver seus projetos educativos inovadores, tendo em vista a mudança educacional. Mas em qual conceito de mudança e inovação educacional podemos nos apoiar para entender à escola como unidade de mudança e inovação?

Para Sacristán (1991) o conceito de mudança educacional refere-se às transformações das idéias e das práticas educacionais, ou seja, refere-se ao conjunto das alterações possíveis de se processar no espaço educacional. A partir deste conceito, podemos levantar inúmeros questionamentos a respeito do quadro conceitual de mudança educacional e seus nexos com a escola e o trabalho

docente: de que modo estas transformações podem ocorrer? Quais alterações podem ser feitas? Quem decidirá quais, quando, onde e como essas transformações e alterações podem ser desenvolvidas?

Ao tentar responder tais questões, afirmamos que a mudança educacional não se faz imposta por decreto e regulamentações, não pode ser exportada, não pode ser mera retórica. Deve ser realizada de forma processual, e contar com apoio institucional e financeiro, de um tempo longo e significativo, para que seus resultados possam trazer frutos.

É importante destacar que a mudança educacional só se desenvolve dentro das escolas se for pensada de maneira coletiva, decidida de forma democrática e concretizada, sobretudo, pelo professor, pois qualquer projeto de inovação educacional, para mudar a qualidade do ensino na escola brasileira, pressupõe uma nova maneira de planejar, organizar, ensinar, avaliar e gestar a escola. Professores e gestores, em conjunto, têm o que dizer e propor para o alcance de tal objetivo. Os dirigentes máximos dos sistemas de ensino no Brasil têm de entender a mudança como um processo de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores (GARCIA apud ALMEIDA, 1999, p. 254).

Entre as inúmeras reivindicações de mudanças, feitas pela comunidade escolar, as mais importantes, para alterar o quadro da educação brasileira, são aquelas que se restringem à mudança na organização curricular, no funcionamento da escola, no projeto político pedagógico, nos métodos e técnicas de ensino, nos materiais didáticos e tecnologias educacionais, na relação professor-aluno e na avaliação educacional, entre outras. Entretanto, ao que tudo indica, essas mudanças não têm sido operadas de forma qualitativa no interior de nossas escolas, em muitos casos fracassam nas suas tentativas de implementação. Este hiato entre a concepção e implementação pode ser revelado, sobretudo, pela distância entre o que se propõe e as tentativas de realização.

Por outro lado, a atuação dos pro-

fessores diante de práticas de inovações educacionais externas à escola é conflitante, vez que, estes, percebem e denunciam, há bastante tempo, a inadequação de muitas propostas, ditas inovadoras, aos seus contextos de trabalho. Decorre, desta inadequação, o fato de muitos professores assumirem uma posição de resistência frente aos processos de mudanças/inovações por acomodação, por imobilismo, por total desconhecimento do que elas significam, sobretudo, porque não se sentem (co)autores desses processos.

Essa posição de resistência dos professores, a princípio, pode ser entendida como natural, vez que, qualquer mudança, significa a possibilidade de alterar o estado de ordem previamente estabelecido, perturbar a normalidade desta ordem, quebrar hábitos e rotinas, causar angústias e *stress* e são perfeitamente compreensíveis em escolas que desejam

mudar e inovar, pois as inovações e as mudanças esperadas situam-se em uma esfera de imprevisibilidade acerca de seus rumos e sucessos.

Vale lembrar que esta ausência de significados, aliada à atitude de resistência e à sensação de mal-estar, causada por esta não autoria, contribuem para afetar o trabalho do professor e o contexto escolar, no momento em que são desenvolvidos tais processos sem as condições adequadas, caindo em descrédito, dificultando a mudança esperada.

Torre et al apud Lampert (2000, p. 30-32) ressaltam que as resistências aos processos de inovação e mudança educacional têm origens múltiplas, entre elas destacam as relacionadas ao indivíduo e as da própria instituição. As características principais dessas resistências, segundo a ótica destes, autores, são:

#### RESISTÊNCIA DO INDIVÍDUO

**Hábito** - em geral as pessoas preferem o que é familiar, a rotina, em detrimento do estranho, o novo;

**Primazia** - a forma em que a pessoa aprendeu pela primeira vez estabelecerá um padrão de comportamento, que é difícil de ser mudado;

**Percepção ou retenção seletiva** - é difícil mudar coisas que se encaixam com os pontos de vista de referência e já estabelecido;

**Superego** - há uma tendência de manter as normas absorvidas durante a infância. As tradições, os costumes, os usos persistem com as pessoas. O superego funciona como censor do novo;

**Falta de segurança em si mesmo** - muitas vezes a pessoa, por falta de segurança e confiança, não modifica seu desempenho;

**Insegurança e regressão** - muitas vezes a mudança é contínua e forte e a pessoa experimenta tensão e angústia, o que cria o desejo de voltar à situação anterior;

**Sentimento de ameaça e temor** - muitas vezes a inovação afeta as mudanças pessoais, ou seja, o modo de atuar na instituição, o que afeta a imagem pessoal, e muitas vezes temos medo de uma nova imagem;

**Ignorância** - às vezes, pelo fato de não conhecermos a inovação, colocamo-nos contra;

**Dogmatismo e autoritarismo** - a rigidez e a inflexibilidade impedem de inovar.

#### RESISTÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

**Homeostase** - é manter os estados constantes. A resistência à inovação é óbvia de tal modo que o coletivo escolar se assusta frente à idéia de mudança, o que provoca, consciente ou inconscientemente, o desejo de voltar ao estado original;

**Dependência** - os professores se apoiam mutuamente e estabelecem vínculos. Há um sentimento de solidariedade, porém este é destruído quando um dos pares tenta inovar;

**Status quo** - o novo pode afetar e variar a posição, o prestígio social das pessoas;

**Valores e costumes** - muitas vezes o professor resiste porque seus pares não consideram que a inovação seja adequada. Uma inovação terá maior possibilidade de êxito quando for compatível com os valores do grupo e da instituição;

**Relações interpessoais** - muitas vezes determinado membro do grupo se converte em verdadeiro obstáculo para desencadear a inovação;

**Satisfação grupal** - o novo é capaz de mudar a dinâmica do grupo. Assim, quando tudo está bem para todos os membros do grupo, a possibilidade de inovar é muito pequena;

**Instabilidade dos docentes** - o grupo de docentes integra novos membros mais do que se desenvolve como grupo a partir de projetos comuns;

**Gestão da Inovação** - as mudanças necessitam de uma equipe que possibilite os recursos, o apoio, o controle. Sem essa infra-estrutura, teremos um novo obstáculo para superar.

A inovação educacional tem como suporte básico a criatividade das escolas e dos professores e esta só se processa por meio de mudanças de comportamentos, atitudes e representações de seus atores sociais, em um determinado contexto específico. A inovação está relacionada à capacidade que cada escola tem para conceber, elaborar e desenvolver o seu próprio projeto educacional. Como nos diz Canário (1999, p. 275), só há mudanças efetivas se houver produção de inovações nas escolas. A inevitabilidade da inovação para a mudança educacional é bem exemplificada neste registro do autor (p. 184):

A dificuldade das escolas em transformar-se não radica no fato de serem intrinsecamente conservadoras, nem na pretensa e radical indisponibilidade para a mudança por parte dos respectivos atores sociais, nem na falta de 'inovações', nem na indigência de recursos materiais. A principal dificuldade reside na ausência de capacidade estratégica para dar sentido e coerência a "inovações".

Goguelin apud Canário (1999, p. 278) concebe a produção de inovações como um processo em que, a partir do inventário daquilo que existe, se produzem combinações novas, com base em componentes já conhecidos. A inovação motiva-se, induz-se e provoca-se, ao criar condições para que as escolas, a comunidade educativa e os professores, em particular, possam desenvolver e aplicar a sua capacidade criadora (GRILLO, 1996, p. 22).

As principais experiências inovadoras presentes, que procuram se consolidar, no Brasil, no cenário educacional, situam-se no campo da:

ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender e/ou com os procedimentos acadêmicos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna;

gestão participativa, em que os sujeitos do processo inovador sejam protagonistas da experiência, desde a concepção até a análise dos resultados;

reconfiguração de saberes, em que se anulam ou diminuem as clássicas dualidades entre saber "científico"/saber "popular", ciência/cultura, educação/trabalho, entre outros;

reorganização da relação teoria prática, rompendo com a clássica proposição que a primeira precede a segunda, dicotomizando a perspectiva globalizadora;

perspectiva orgânica no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida (CUNHA, 2001, p. 143).

É importante destacar que os processos de mudança e inovação estão associados a valores, compreensão de homem, mundo, escola e sociedade, atrelados a questões ideológicas, sociais e econômicas do momento. Portanto, a inovação, assim como a mudança educacional, também não se decreta e nem se regulamenta, não são práticas lineares e nem pré-definidas. São construções progressivas e participativas que lutam com a cultura escolar existente, o que requer refletir e mudar o clima organizacional da escola.

Todavia, se torna necessário atentar às determinações que influenciam esses processos, como: estrutura, processo organizacional e mudança de concepções e atitudes, ao optar por um clima democrático, que promova um trabalho participativo e contribua para o desenvolvimento potencial do ser humano. Por conseguinte, precisamos olhar o processo de formação inicial e continuada de professores como um tempo-espço de autoformação, nos quais possamos construir e exprimir uma outra ótica de poder-saber, possibilitador da valorização da mudança educacional.

Nessa perspectiva, podemos argumentar que:

1- não se pode prescrever o que se tem de mudar. Pode-se fazer pouco para forçar a parte mais complexa.

2- a mudança supõe recorrer a um trajeto, não seguir um programa predeterminado: não é linear, coexiste com a incerteza e com a ilusão; requer, além disso, perseverança.

3- os problemas são companheiros inevitáveis. São endêmicos e inevitáveis nos processos de mudança, mas o que é positivo é que não podemos aprender ou ter êxito sem a sua presença.

4- a previsão e o planejamento estratégico vêm tarde: previsões e planejamentos prematuros podem cegar.

5- o trabalho pessoal e a colaboração são necessários: tanto um como outro têm possibilidades e limitações e estas devem ser bem equilibradas.

6- nem centralismo e nem descentralização: são necessários, conjuntamente, estratégias de cima para baixo, como de baixo para cima.

7- é um fator crítico a relação com o contexto mais amplo: as melhores organizações aprendem tanto externa como internamente.

8- cada pessoa é um agente de mudança: a mudança é demasiado importante para ser deixada aos especialistas (FULLAN apud ESCUDERO; BOTIA, 1994, p. 107).

### **Qual a responsabilidade social dos professores diante da inovação e mudança educacional?**

Essa necessidade de implementar mudança e inovação educacional cria no interior das instituições escolares grandes expectativas para o professor, visto que, nas entrelinhas do discurso da modernização do sistema de ensino brasileiro, sob a égide da reforma, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - nº 9.394/96, este passa a ser considerado o fundamental agente de mudança, pois deve ser capaz de: identificar os principais problemas enfrentados no trabalho docente; pesquisar sobre sua própria prática pedagógica e da comunidade escolar; propor soluções criativas e inovadoras; avaliar e comunicar os resultados frutos de sua intervenção no contexto escolar. Não é à toa que o professor é considerado o alvo permanente das

políticas de mudança e inovação educacional, quer sejam definidas pelas escolas (interna) ou pelo sistema educacional (externa). Como afirma Grilo (1996, p. 25) acerca do papel decisivo dos professores como agentes de mudanças:

Não vale à pena dizer que o professor é o elemento essencial de qualquer projeto na escola, qualquer inovação, de qualquer processo de mudança. Sem os professores não há processo de inovação, nem processo de mudança, nem projeto escola, nem funcionamento da escola.

É neste sentido que, no trabalho do professor, é depositada toda a esperança para este propor e desenvolver iniciativas inovadoras, tendo em vista operar mudanças na realidade escolar e, por conseguinte, educacional. Entretanto, o professor não pode ser considerado o único responsável por uma mudança eficaz e pelo êxito em seu trabalho. Tal compreensão parte do pressuposto de um professor ideal, e desconsidera a realidade histórico-cultural em que este se forma, trabalha e desenvolve suas dimensões pessoal e profissional.

Vários estudos apontam não haver uma relação direta entre qualidade do trabalho do professor e inovação/mudança educacional. Este determinismo ilusório pouco tem contribuído para alterar as idéias e práticas docentes, não transforma a organização curricular e funcionamento das escolas e não institui a qualidade tão almejado ensino e da aprendizagem dos nossos alunos.

Isso porque, no momento em que os professores são submetidos a experiências inovadoras, externas ao contexto escolar, não conseguem, em grande parte, materializar em suas práticas as orientações propostas. Ao não serem seguidas e aplicadas à risca, referidas experiências são reconstruídas ou adaptadas pelos professores, sendo sutilmente filtradas, quando não desfiguradas. Por isso, a importância da inovação educacional ser considerada em sua singularidade, a partir de uma dada realidade escolar.

Quando as experiências de mudança e inovação educacional nascem na própria escola, partindo de suas reais ne-

cessidades, estas tendem a ser legitimadas e a alcançar êxito, porque são experiências gestadas em processos colaborativos, co-participativos, co-autorais, e os mais diferentes segmentos da comunidade escolar se sentem responsáveis pelo seu sucesso, porque resulta principalmente no poder, que Santos (1994) denomina de autoridade partilhada.

A autoridade partilhada traduz-se em, o coletivo da escola, ter uma visão clara das finalidades do projeto político pedagógico desta e/ou do processo formativo, após discussão e tomadas de decisões por consensos possíveis, que sejam significativas para a maioria dos sujeitos educativos. A cultura escolar privilegia a colaboração; o assumir de crenças partilhadas; atitude para desenvolver e trocar experiências com os colegas de trabalho; estímulos para discutir de maneira aberta as dificuldades, os conflitos, os acertos e êxitos obtidos; auto-revisão sistemática do que foi alcançado e o que precisa mudar para atingir as finalidades do projeto educativo de formação.

É a partir desta compreensão que a *escola*, ou seja, o local de trabalho do professor, passa a ser considerado o *locus* privilegiado da mudança e inovação educacional - a escola como um centro (unidade) de mudança. Esta compreensão potencializa a escola a autogerir os seus processos de mudança e inovação educacional tendo em vista seu projeto pedagógico, o contexto escolar e as expectativas dos atores envolvidos, isto é, decidir de forma autônoma, responsável e coletiva quais inovações e mudanças são possíveis realizar em cada momento.

Ao que tudo indica, a situação de profissionalidade do professor é a mola mestra deste entendimento, ao atribuir um valor especial à *prática profissional*, como elemento de análise e reflexão do trabalho deste, do currículo, da organização e funcionamento da escola, bem como de sua relação com a sociedade, visto que se parte do pressuposto que é ele quem detém um conhecimento, em primeira mão, dos verdadeiros problemas da escola; e à *escola* (situação de trabalho), como o *locus* privilegiado e desencadeador das inovações e mudan-

ças educacionais.

Nesse sentido, as práticas de formação de professores (inicial e continuada), ao objetivar alterar o quadro de mudança educacional, precisam ser avaliadas quanto aos pressupostos que orientam o desejo de tal mudança, suas finalidades e repercussões. Thurler apud Almeida (1999, p. 251) sintetiza esta convicção, ao afirmar que: a mudança em educação depende daquilo que os professores pensarem dela, do que dela fizerem e da maneira como eles conseguirem construí-la ativamente.

Uma educação considerada inovadora requer obrigatoriamente uma reflexão sobre a prática pedagógica do professor, sua formação e seu contexto de trabalho. Há um consenso de que a aprendizagem dos alunos é impraticável quando se faz à margem de uma formação de professores com qualidade e de um ensino significativo, revelando-se como prerrogativas indissociáveis.

O entendimento da escola como unidade de mudança tornou-se um eixo referencial para re-situar o trabalho do professor, no desenvolvimento curricular, para definir os contornos e facetas da sua profissão, para abordar a sua formação contínua por novos rumos, assim como também para repensar formas alternativas às tradicionais (ESCUDEIRO e MORENO apud ESCUDEIRO e BOTIA, 1994, p. 110).

Portanto, a responsabilidade do professor, frente aos processos de mudança e inovação educacional, é muito grande, pois, para que tais processos ocorram, se torna necessário que ele seja autônomo, reflexivo, criativo, independente, predisposto a correr riscos, com espírito jovem e aberto a novas idéias.

**Qual a contribuição da formação de professores para o quadro da mudança e inovação educacional?**

Destacamos, anteriormente, a responsabilidade do professor no processo de inovação e mudança educacional. As competências e habilidade dele exigidas, para o desenvolvimento de tal processo,

não são herdadas e contagiosas e devem, para efeito de construção, serem trabalhadas nas mais diferentes ações formativas.

É nessa perspectiva que o investimento na formação de professores é considerado um elemento vital à construção de um novo profissional, ao desenvolvimento de projetos de inovação e à transformação da atual realidade educacional brasileira. Recorremos a Almeida (1999, p. 256-7), para expressar de forma exemplar este ponto de vista:

Assumir que o processo de mudança educacional se faz com a participação dos professores traz, como decorrência, a inclusão da formação contínua como um dos seus elementos constitutivos e não como uma condição prévia da mudança ou como forma de garantir sua implementação.

Esta eficácia social, atribuída de forma exclusiva à formação de professores, como instância que pode alterar de forma qualitativa a realidade educacional brasileira, é perigosa, se considerarmos que, na esteira desta formação, no contexto do trabalho, na qualidade dos resultados da escola e os efeitos sociais de tais dimensões (formação/trabalho/escola), o professor pouco tem noção sobre quais caminhos são necessários trilhar para alteração desta realidade. Tudo leva a crer que o investimento no processo formativo do professor (inicial e continuada) é condição fundamental para a qualidade do ensino, contudo, para o alcance desta finalidade, são necessárias profundas reformas (não só na formação de professores) na estrutura, organização e financiamento da educação básica e superior, no Brasil.

Mudar a escola, em uma perspectiva de concebê-la como local de formação prazeroso, onde se ensina e se aprende saberes críticos e significativos, engendra a expectativa de se alterar, a partir de um trabalho coletivo, a sua organização, métodos, conteúdos, finalidades e objetivos, sua forma de se comunicar, agir, reagir e interagir com o mundo que a cerca, mesmo reconhecendo que, entre os seus muros, trafegam diferentes

posicionamentos acerca de que mudanças queremos e precisamos. Nesse sentido, se presume, que o investimento na formação de professores pode contribuir para alterar a realidade escolar brasileira, aliada a outras condições estruturais necessárias.

Essa constatação revela a complexidade do aparato escolar, ao conceber a escola um grande palco/laboratório de aprendizagens, à medida que o professor, ao refletir sobre a própria prática pedagógica (processos investigativos coletivos), poderá encontrar alternativa possível (inovação educacional) para minimizar o atual quadro educacional brasileiro, marcado pela pouca eficiência e eficácia do ensino. Este processo de aprendizagem, mesmo realizado de forma intuitiva e assistemática, acaba por modelar a própria formação do professor, vez que sua organização, objetivos e cultura professada o leva a fazer opção por uma prática pedagógica sustentada por uma dada opção teórico-metodológica, que pode contribuir, ou não, para a efetivação de práticas inovadoras, tendo em vista a mudança educacional esperada.

Mudar a escola, sob o prisma de mudar a prática pedagógica do professor, a partir do investimento na continuidade de seu processo formativo, aponta a perspectiva de uma nova qualificação, que será mais expoente e contundente, quando este puder experienciar, de maneira sistemática, situações inovadoras e diversificadas de aprendizagem (formação e investigação) na comunidade escolar e acadêmica, ao buscar rupturas e novos rumos para sua prática.

Portanto, por ser a realidade educacional brasileira dinâmica, contraditória e conflituosa, cresce o entendimento que, para haver qualidade no ensino brasileiro, se torna indispensável investir no processo formativo do professor, e assim alterar, de forma drástica, o quadro precário da educação brasileira. Mais uma vez o professor é chamado para responder a esta prerrogativa. A idéia de que necessitamos de um profissional de ensino qualificado, para responder às exigências e expectativas da comunidade

escolar e, por extensão, do mundo tecnológico e globalizado que ora se apresenta a nós, sustenta a defesa do investimento na formação de professores, tanto inicial (agências formadoras), quanto contínua (em seu próprio ambiente de trabalho), para que este docente aprenda a ser professor sendo professor.

Concordamos com Almeida (1999, p. 256), para quem:

A mudança em educação depende dos professores e da sua formação, e que, se pensamos assim, não há espaço para a elaboração de mudanças em gabinetes, de forma externa às escolas e sem a participação dos professores.

Outras razões presentes, postas em jogo para reivindicar a escola como unidade de mudança educacional, diz respeito à necessidade de transformar a prática pedagógica do professor, face às diversas críticas que este recebe, quanto à qualidade de seu trabalho e à ineficiência em resolver determinados problemas pedagógicos, que enfrenta no cotidiano escolar. O discurso para tal necessidade, portanto, é produzido, tendo como parâmetro a existência de uma prática pedagógica moldada na experiência profissional, repleta de conflitos e problemas, que precisa ser revista e redimensionada, por instituir um ensino marcado pela qualidade.

A urgência de transformar o trabalho pedagógico do professor traz à tona a discussão, no âmbito da formação de professores, sobre a produção de um novo perfil deste profissional, que lhe permita, desempenhar com qualidade a profissão docente, e assim a educação brasileira obter êxito. Espera-se, do professor, determinadas habilidades, competências e vocações que revelem um profissional crítico, criativo, produtor de inovações e idéias, instaurador de práticas qualitativas, pesquisador da própria prática, ou seja, deseja-se instituir a figura de um agente de mudanças (de atitudes, comportamentos, convicções), sobretudo de inovações pedagógicas e de pedagogias participativas, gestando outro modelo de ensino e de escola, superando, assim, as mazelas históricas presentes, ainda, na

realidade educacional brasileira.

A necessidade de produzir e difundir inovações em educação aparece nos discursos pedagógicos e oficiais como alternativa para melhoria do atual modelo de ensino (escola), tornando-o mais produtivo, em termos de alcance de seus objetivos, conteúdos, estruturas e relações com a sociedade, mudando, portanto, a essência de sua configuração.

Entretanto, creditar somente à formação do professor a produção de práticas inovadoras e criativas não parece ser o caminho mais indicado, pois, conforme Nóvoa (1991, p. 22), a formação quase nunca conduz diretamente à ação inovadora, e é preciso ter consciência deste fato se não quisermos cair em mistificações que nos dificultam uma apropriação interveniente das realidades educacionais .

Este parece ser o entendimento presente no imaginário pedagógico de algumas personalidades educativas, pois, não raro, encontramos discursos em que se situa claramente a convicção que, alterar a prática pedagógica do professor, por meio de ações de formação de professores, contribui para instituir a cultura do sucesso em contraposição à cultura do fracasso escolar.

Não obstante, o investimento na formação continuada de professores, com a finalidade de alterar a prática pedagógica destes, só faz sentido quando esta tiver, como princípio organizativo, o atendimento à etapa formativa , em que eles se encontram, pois o percurso profissional, por ser singular a cada indivíduo, enseja determinadas expectativas, que se diferenciam no decorrer de tal trajetória. E, para o sucesso deste investimento, o ciclo de vida profissional de professores<sup>1</sup>, deve ser considerado no momento

<sup>1</sup>HUBERMAN (1992, p. 31-61), ao analisar o ciclo de vida profissional de professores identifica as seguintes fases ou estágios , por que passa o professor, no decorrer de sua profissionalidade e que devem ser considerados no momento de definir programas de formação contínua de professores: 1) entrada na carreira; 2) estabilização; 3) diversificação; 4) pôr-se em questão; 5) serenidade e distanciamento afetivo; 6) conservadorismo e lamentações; 7) desinvestimento.

em que se planeja aquela formação.

Ter a escola como *lócus* de mudança educacional e formação continuada de professores constitui-se um desafio que o sistema de ensino brasileiro deve enfrentar de maneira ousada, se quiser alterar o quadro atual da educação brasileira.

Uma das medidas do MEC para enfrentar tal desafio foi a promulgação da Portaria nº 1.403, de 09/06/2003, que institui o Exame Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores, que, além de regular o Exame Nacional de Certificação de Professores, prevê apoiar programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores por meio da Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação com o objetivo de desenvolver tecnologia educacional e ampliar a oferta de cursos e outros meios de formação de professores (MEC, 2003, p. 1).

Ao analisarmos a Portaria e seus editais convocatórios (Edital nº 01/2003-SEIF/MEC), parece claro que a grande instituição a deslanchar este trabalho no extenso território nacional é o sistema universitário, retirando da escola a prerrogativa de se constituir como *lócus* da formação continuada de professores. Esta política considerada pelo poder oficial de cunho inovador, se caracteriza como reformista (política global/externa à escola), ao evidenciar, mais uma vez, uma política equivocada ao ser pensada, proposta e gerenciada de maneira sistêmica e externa às escolas.

Esta é considerada a primeira política oficial de formação continuada de professores da educação básica, de amplitude nacional, nos últimos quinhentos anos de colonização européia/americana. Sua implementação, gestão e avaliação, nos darão elementos para analisar, no futuro, se o Brasil fez a opção correta.

## Referências

ALMEIDA, Maria Isabel. Os professores diante das mudanças educacionais. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani ; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da (orgs). *Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua*. SP: UNESP, 1999, v 2.

BRASIL. Portaria nº1403, de 09/06/2003. Brasília: MEC, 2003.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96. Brasília. DEF, 1996.

CANÁRIO, Rui. O professor entre a reforma e a inovação. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani ; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da (orgs). *Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua*. SP: UNESP, 1999, v 2.

\_\_\_\_\_. Estabelecimento de ensino: a inovação e a gestão de recursos educativos. In: NÓVOA, Antonio (org.). *As organizações escolares em análise*. Portugal: Dom Quixote, 1992.

CUNHA, Maria Isabel da. Inovação como perspectiva emancipatória no ensino superior: mito ou possibilidade? In: ENDIPE. *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. 2 ed. RJ: DP&A, 2001.

ESCUADERO, J. M. ; BOTIA, Bolívar. Inovação e formação centrada na escola: uma perspectiva da realidade espanhola. In: AMIGUINHO, Abílio ; CANÁRIO, Rui. *Escolas e mudanças: o papel dos centros de formação*. Lisboa: Educa, 1994.

GARCIA, Walter E. (org). *Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. 2 ed. SP: Autores Associados, 1995.

GRILO, Eduardo Marçal. A construção da inovação nas escolas. In CAMPOS, Bártolo (org). *Investigação e inovação para a qualidade das escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1996, n 14.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org). *Vida de professores*. Porto: Editora Lisboa, 1992.

LAMPERT, Ernani. *Experiências inovadoras e tecnologia educacional*. Porto Alegre: Sulina, 2000.

MARIN, Alda Junqueira; GIOVANNI, Luciana Maria; GUARNIERI, Maria Regina. Formação e Ação docentes: tempos sombrios os que se delineiam para o futuro. In: ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Oliver; JUNQUEIRA, Sergio R.A. *Conhecimento local e conhecimento universal: práticas sociais: aulas, saberes e políticas*. Curitiba: Champagnat, 2004.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (org). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.- (Coleção temas da educação).

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1991.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 3 ed. Porto: Afrontamento, 1994.

Cely do Socorro Costa Nunes  
Doutora pela Universidade de Campinas  
- UNICAMP. Professora Adjunta da UEPA  
- Mestrado em Educação.

Albêne Lis Monteiro

Doutora pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP. Professora Titular da UEPA - Mestrado em Educação.

Recebido em 30/09/2006

Aceito para publicação em 30/12/2006