

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA REFLEXÃO SOBRE A RESSIGNIFICAÇÃO DA  
PRÁTICA DOCENTE

Mônica Cristina dos Santos Abreu

2006



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA REFLEXÃO SOBRE A RESSIGNIFICAÇÃO DA  
PRÁTICA DOCENTE

Mônica Cristina dos Santos Abreu

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Nyrma Souza Nunes de Azevedo

Rio de Janeiro – RJ – Brasil

Julho de 2006

FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA REFLEXÃO SOBRE A RESSIGNIFICAÇÃO DA  
PRÁTICA DOCENTE

Mônica Cristina dos Santos Abreu

DISSERTAÇÃO SUBMETIDA AO CORPO DOCENTE DA COORDENAÇÃO DOS  
PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO RIO DE JANEIRO COMO PARTE DOS REQUISITOS NECESSÁRIOS  
PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE EM EDUCAÇÃO.

Aprovada por:

---

Prof<sup>a</sup>. Nyrma Souza Nunes de Azevedo, D.Sc.

---

Prof<sup>a</sup>. Mirian Paura Sabrosa Zippin Grinspun, D. Sc.

---

Prof. Reuber Gerbassi Scofano, D. Sc.

Rio de Janeiro – RJ – Brasil

Julho de 2006

Abreu, Mônica Cristina dos Santos.

Formação Continuada: Uma Reflexão Sobre a  
Resignificação da Prática Docente/ Mônica Cristina dos  
Santos Abreu. – Rio de Janeiro: UFRJ/PPGE, 2006.

viii, 77f.; 29,7 cm.

Orientador: Nyrma Souza Nunes de Azevedo

Dissertação – UFRJ, PPGE, 2006.

Referências Bibliográficas: f. 87 - 91

1. Formação Continuada. 2. Prática Docente. I. Azevedo,  
Nyrma Souza Nunes de. II. Universidade Federal do Rio de  
Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação. III.  
Formação Continuada: Uma Reflexão Sobre a  
Resignificação da Prática Docente

*“[...] um grande passo é ao tratar os professores como sujeitos, reconhecer que estes não estão buscando respostas fáceis ou receitas prontas, mas estão desejando ser desafiados intelectualmente e reconhecidos pelo que sabem e fazem” (Zeichner, apud Valadares, 2002, p. 198).*

*Aos meus pais, eternos amigos e maiores  
incentivadores,  
aos “Marcos”, amores da minha vida e companheiros  
de todas as horas,  
à Profª. Nyrma pelo carinho e atenção dispensados.*

Resumo da Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação.

## FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA REFLEXÃO SOBRE A RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE

Mônica Cristina dos Santos Abreu

Orientador: Nyrma Souza Nunes de Azevedo

O presente estudo apresenta uma pesquisa realizada junto ao corpo docente que leciona no 2º e 3º anos do Ciclo de Alfabetização (CA) no Município de Duque de Caxias (Estado do Rio de Janeiro), tendo como objetivo refletir acerca da relação estabelecida entre as propostas de formação continuada desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) e a ressignificação da prática desses educadores. Optou-se por uma abordagem qualitativa, com utilização de questionários. Os resultados mostram que a maioria dos professores costuma participar das propostas de formação continuada, acreditando que podem aperfeiçoar suas práticas. Entretanto a conclusão a que se chega é que a falta de condições humanas e materiais, assim como a incompatibilidade das propostas apresentadas nas formações, com a realidade da escola/turma são as principais razões pelas quais existe dificuldade em pôr na prática “novos” conhecimentos.

### PALAVRAS CHAVES

Educação, Prática docente, Formação continuada, Professor reflexivo.

Rio de Janeiro – RJ – Brasil

Julho de 2006

Abstract of the Dissertation presented to the Program of Masters degree in Education, Center of Philosophy and Human Sciences, of the Federal University of Rio de Janeiro, as part of the necessary requirements for the obtaining of Master's title in Education.

CONTINUED FORMATION: A REFLECTION ABOUT THE RE-SIGNIFICATION OF  
THE TEACHERS' PRACTICE

Mônica Cristina dos Santos Abreu

Advisor: Nyrma Souza Silva de Azevedo

This study presents a research made with teachers of 2<sup>o</sup> and 3<sup>o</sup> years of the Cycle of Alphabetization (CA) in the city of Duque de Caxias (Rio de Janeiro), which aim is to think about the established relation between the proposals of continued formation developed by the Secretary of Education (SME) and the re-signification of the practice of these educators. We adopted the qualitative approach, with utilisation of questionnaires. Results indicated that the majority of teachers participate of the proposals of continued formation, believing that they can perfect their practice. However, the conclusion we arrive is that the lack of materials and human conditions, as well as the incompatibility of the proposals presented in the formations, with the reality of the school/stream are the main reasons for which it is difficulty to put into practice “new” knowledge.

KEYWORDS

Education, Teaching practices, Continued formation, Reflective teacher.

Rio de Janeiro – RJ – Brazil

July 2006

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>09</b>
<b>2</b>	<b>REVISÃO DE LITERATURA .....</b>	<b>13</b>
<b>2.1</b>	<b>A formação e a identidade docentes .....</b>	<b>13</b>
<b>2.2</b>	<b>Formação continuada de professores no Brasil: reflexões críticas .....</b>	<b>23</b>
<b>2.3</b>	<b>Considerações sobre a subjetividade dos professores .....</b>	<b>40</b>
<b>2.4</b>	<b>Uma perspectiva para a formação de professores: o professor reflexivo .....</b>	<b>45</b>
<b>2.5</b>	<b>Descrevendo a proposta pedagógica e a política de formação continuada para professores desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias .....</b>	<b>53</b>
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA E ANÁLISE DE DADOS .....</b>	<b>64</b>
<b>4</b>	<b>CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES .....</b>	<b>81</b>
	<b>REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA .....</b>	<b>87</b>
	<b>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR .....</b>	<b>92</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>93</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A discussão em torno da formação docente é uma preocupação constante suscitada em estudos e publicações, onde vem sendo muito enfocados os aspectos que se referem à formação inicial, como a reformulação do currículo dos Cursos de Formação de Professores e os requisitos para esta formação, no caso da criação do Curso Normal Superior (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN 9394/96; art. 63), destinado à formação de docentes para a Educação Infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental.

São imperiosas tais discussões, principalmente quando se tem como pano de fundo a qualidade dos cursos e dos profissionais, entretanto, é imprescindível que levemos em consideração a prática e o contexto escolar onde esses profissionais atuam. É neste sentido que repensar a formação inicial e continuada do professor, tomando como ponto de partida a prática docente vêm se mostrando fundamental no bojo do contexto escolar atual.

Observamos que a cena mais comum é a do professor “descobrir” que as teorias que estudara ao longo do curso diferem significativamente da realidade do contexto em que desenvolve a sua prática. A formação continuada assume então, a responsabilidade de “ensinar” o que não se “aprende” nos cursos de formação inicial, porém deveria ter como propósito o estudo e aprofundamento dos conhecimentos (teóricos e práticos) que vão se construindo ao longo do percurso profissional de forma contínua.

No que se refere à formação continuada, o que mais se tem praticado é a promoção de cursos aligeirados, que procuram oferecer tão somente a atualização dos conteúdos de ensino. “Esses programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática, por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar em seus contextos. Ao não as colocar como ponto de partida e o de chegada da formação, acabam por, tão somente, ilustrar individualmente o professor, não lhe possibilitando articular e traduzir os novos saberes em novas práticas” (Fusari, 1998, apud Pimenta, 2000, p. 16).

A LDBN 9394/96 reforça a necessidade da formação continuada quando refere-se aos programas de educação continuada para os profissionais de educação de

diversos níveis. Destaca a capacitação em serviço; o aperfeiçoamento profissional continuado; período reservado para estudos, planejamento e avaliação incluídos na carga de trabalho.

Atualmente é notório o considerável avanço das redes públicas Estaduais e Municipais de Ensino no que se refere aos investimentos pedagógicos em formações permanentes no ambiente de trabalho. São oportunizadas as participações dos professores em seminários, cursos, palestras, oficinas e nos chamados grupos de estudos desenvolvidos na própria unidade escolar e garantidos, algumas vezes em calendário. Embora exista o incentivo à continuidade de estudos por parte das Secretarias Municipais e Estaduais de Ensino, conforme sinaliza Arroyo (2000) é possível observarmos que muitas vezes, a prática docente permanece inalterada, na qual discursos e práticas são tomados pela rotina.

No contexto escolar, as relações entre sujeito-conhecimento-objeto do conhecimento, ainda vêm sendo direcionadas por uma prática na qual prevalece a transmissão de conhecimentos, muito embora existam maiores possibilidades de aprofundamento dos conhecimentos através de formações continuadas no próprio ambiente de trabalho.

Segundo Pimenta (2000) pesquisas recentes estudam a prática docente, buscando respostas para as questões do porquê nas práticas pedagógicas e nas organizações escolares, se praticam teorias outras que não necessariamente, aquelas produzidas pelas recentes investigações das Ciências da Educação.

Configurando-se como uma articulação possível entre pesquisa e política de formação, as novas tendências investigativas sobre a formação de professores valorizam o que denominam de “professor reflexivo” (Schön, 2000; Alarcão, 1996). São contrárias à racionalidade técnica que marcou o trabalho e a formação de professores, entendendo-os como intelectuais e pesquisadores em processo contínuo de formação, enfatizando que a formação é, na verdade autoformação, uma vez que os professores reconstróem os seus saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. Neste sentido, a escola é muito importante e precisa tornar-se não só um espaço de trabalho, mas também de formação contínua, onde seja possível refletir na e sobre a prática.

A formação de professores na tendência reflexiva se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, à medida que pressupõe condições de trabalho propiciadoras da

formação continuada no local de trabalho, em redes de autoformação, e em parceria com outras instituições de formação.

A defesa de uma concepção dos professores como práticos reflexivos nos leva a rejeitar uma visão das abordagens de cima para baixo das reformas educativas, nas quais o professor é um mero aplicador passivo de planos desenvolvidos por outros atores sociais. Nos leva a rejeitar, também a possibilidade de que o professor se torne apenas um transmissor de conhecimentos, mas sim um sujeito que busca soluções para os problemas do cotidiano, da sala de aula, em processo permanente de construção de seus conhecimentos; sujeito das transformações que se fazem necessárias na escola e na sociedade.

Atuando na Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias – SME – Rio de Janeiro como implementadora na Equipe de Educação Infanto-Juvenil – EEIJ das formações continuadas oferecidas aos professores do 3º ano do Ciclo de Alfabetização (CA), venho dialogando com Professores, Gestores, Orientadores Pedagógicos e Educacionais, orientando e acompanhando práticas docentes, participando da organização e implementação de propostas curriculares e aquelas destinadas à formação continuada de professores, nas quais o objetivo é oportunizar a reflexão sobre o desenvolvimento de suas práticas, na tentativa de favorecer a aproximação teoria-prática; saber-fazer; ideal-real.

É importante indagar o que podem representar as propostas de formação continuada (seminários, cursos, palestras, grupos de estudos, etc.) desenvolvidas pela SME para um (re)pensar dos professores do CA sobre suas práticas e quais seriam as perspectivas desses educadores.

Vislumbrando como objeto de estudo a prática docente, a presente pesquisa se propôs a refletir acerca da relação estabelecida entre as propostas de formação continuada desenvolvidas pela SME junto ao corpo docente que leciona no 2º e 3º anos do CA e a ressignificação da prática desses educadores. Teve como indagações, as seguintes questões: a) Como o professor define a sua formação e que significado confere à atividade docente? b) Como entende as propostas de formação continuada desenvolvidas pela SME? c) Quais são os entraves que inviabilizam pôr em prática “novos” conhecimentos?

Na revisão de literatura é abordada a formação e a identidade docentes numa tentativa de focar de forma breve, as transformações sofridas por esta profissão ao longo do tempo. Em seguida, são feitas algumas reflexões críticas sobre a formação

continuada de professores no Brasil, apresentando os resultados de pesquisas nas quais o professor compartilha sua experiência. Posteriormente, fazemos considerações sobre a subjetividade dos professores a fim de que possamos demonstrar que a construção da identidade destes profissionais envolve aspectos humanos da formação. Prosseguiremos apresentando uma perspectiva para a formação de professores: o professor reflexivo que irá nos mostrar a necessidade de superação de um modelo de racionalidade técnica na formação docente e a valorização da prática reflexiva. Finalizaremos Descrevendo a proposta pedagógica e política de formação continuada para professores desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias, trazendo os pressupostos filosóficos da rede municipal de ensino.

Foi desenvolvido um estudo de natureza qualitativa, no qual foram sujeitos da pesquisa: professores regentes lotados em unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias, lecionando no 2º e 3º anos do CA e implementadores da EEIJ, lotados na SME, responsáveis pela formação continuada dos professores do 2º e 3º anos do CA.

Os instrumentos utilizados para coleta de dados, foram questionários estruturados com questões abertas e fechadas. A proposta de tais instrumentos foi prioritariamente responder às questões do estudo, tecendo assim as devidas conclusões.

Entendendo o trabalho docente como mediação nos processos constitutivos da formação humana e cidadania dos alunos, o professor como sujeito, agente deste processo, cidadão, intelectual e pesquisador em processo contínuo de formação e a escola como espaço privilegiado para todo este trabalho, o estudo do tema aqui proposto poderá interessar não só aos profissionais da educação, como também aos de áreas afins.

Favorecerá aos professores a (re)pensarem sobre suas práticas, num processo permanente de conscientização, busca de alternativas para dificuldades que enfrentam e as transformações que se fizerem necessárias.

Poderá contribuir na área de educação, desafiando as autoridades em se tratando das políticas de investimentos na formação dos professores, conseqüentemente na qualidade do ensino e para a SME no sentido de refletir sobre suas propostas visando a formação continuada de professores.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

### 2.1 A FORMAÇÃO E A IDENTIDADE DOCENTES

A formação docente vem sendo ao longo dos anos, o foco de estudos e pesquisas realizadas por diversos autores: Nóvoa (1992); Alarcão (1996); Alves (1998); Pimenta (2000); Linhares e Leal (2002) e outros. As diversas publicações estão relacionadas às mudanças, que nesses últimos anos, o caráter da profissão vem sofrendo.

Em discursos de professores é mencionado o “desprestígio”, a “baixa remuneração” e a “proletarização da profissão”, não nos deixando dúvidas que no meio educacional muitas são as insatisfações e os conflitos vivenciados por estes profissionais. O professor que outrora já viveu o “prestígio de ser professor” conforme muitos professores descrevem a própria profissão, hoje vive o desafio de quem espera “resgatar um pouco de sua identidade”.

Abordaremos a formação de professores, porém é necessário que façamos um breve estudo sobre a construção da identidade desse profissional que ao longo dos anos foi se constituindo dentro de uma determinada sociedade.

Segundo Frigoto (1996, apud Santos e Grumbach, 2004) a construção da identidade docente não pode ser dissociada das relações sociais que se travam no plano estrutural e conjuntural da sociedade. Para Pimenta (2000) a profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades. É certo que a sociedade sofre muitas transformações, afinal não é estática e o professor, assim como outros profissionais, está inserido neste contexto social em constante mutação. Uma sociedade que ao longo dos anos vem ditando regras.

A escola como local privilegiado para a socialização do conhecimento e o professor de transmissor desse conhecimento, a mediador, de mero aplicador de técnicas, a autônomo vem experimentando as agruras da profissão, que tem um pouco da sua história contada através da instituição das escolas normais, durante o Império, ano de 1835, ano de criação da primeira Escola Normal (Lelis, 1996, apud Santos e Grumbach, 2004, p. 38).

Lelis (1996, apud Santos e Grumbach, 2004) destaca que as características das Escolas Normais, responsáveis pela formação de professores, já traziam os princípios

elitista e patriarcal, retratando o domínio dos homens sobre as mulheres. Uma profissão tida como feminina, formando na sua grande maioria mulheres que teriam, nos trabalhos escolares, uma continuação de algumas tarefas domésticas, onde interagiam somente com pessoas do mesmo sexo e crianças.

Para Thierren (apud Santos e Grumbach, 2004, p.60) o currículo das Escolas Normais era de base humanista, “de caráter religioso e normativo devido à forte presença dos religiosos neste meio”. Esses currículos privilegiavam o domínio dos conteúdos, o que era visto como fundamental.

As práticas vivenciadas nas escolas, favoreciam a aceitação da dominação dos homens sobre as mulheres que deveriam estar voltadas para as tarefas do lar. Os baixos salários da categoria já afirmavam essa dominação. Entretanto, por serem as responsáveis pela transmissão do saber, as professoras exerciam também uma certa dominação.

O ingresso das mulheres no Magistério, segundo Ribeiro (2003) pelo menos no Brasil, esteve relacionado à ampliação da escolarização. Foi somente no século XIX que as mulheres tiveram acesso à educação laica, com gratuidade e a expansão do ensino a todos. Antes disso, a única opção era o ensino ministrado em instituições religiosas. A autora destaca ainda, que as transformações políticas, sociais, culturais e econômicas ocorridas no final do século XIX e início do XX desencadearam mudanças significativas na configuração do corpo docente, sobretudo no que se refere à consolidação desta como uma atividade tipicamente feminina.

Apple (1988, apud Ribeiro, 2004, p. 151) declara que o fato de o Magistério ter se tornado uma profissão exercida prioritariamente por mulheres: “[...] fornece um elemento-chave para entender porque tem havido tantas tentativas de controle das práticas docentes e curriculares por parte de burocratas estatais, da indústria e de setores acadêmicos amplamente masculinos”.

Com o avanço científico, se promove o despertar da Psicologia como ciência independente, no final do século XIX e início do século XX provocando modificações no foco do processo de ensino. “O saber docente deixa de ocupar o centro da gravidade do ato pedagógico, que se transfere para o estudante” (Thierren, 2000, apud Santos e Grumbach, 2004). Em 1920, essas mudanças chegam ao Brasil, no período em que a escola é vista como instrumento de transformação social. Será somente em 1930 que essas novas idéias irão influenciar os Cursos de Formação de Professores, porém numa perspectiva de plano técnico-pedagógico. As técnicas de ensino ganham um

especial destaque e passam a ocupar um lugar privilegiado no currículo das Escolas Normais. Vários educadores começaram a pesquisar a teoria de que o aluno aprende fazendo, o que leva ao estudo de metodologias.

Conforme destacam Santos e Grumbach (2004) percebe-se que o professor primário vinha sendo formado numa visão acrítica, onde era priorizado o fazer pedagógico da escola, em detrimento do pensamento filosófico, das funções sociais da educação e das questões de cunho social. Esse tipo de formação não estava de acordo com uma profissão de tamanha importância e responsabilidade.

As questões econômicas e sociais vão influenciar a educação em 1930, à medida que o Brasil adota o modelo econômico “Substituição das Importações”, desencadeando uma discussão em torno da educação no país. “Com o início do processo de industrialização, a população cresce nas cidades e os municípios são chamados a criar redes de ensino primário e pré-escolar para fazer face à demanda. Multiplicam-se as Escolas Normais.”(Monlevade, 1996, apud Santos e Grumbach, 2004, p. 142).

A Segunda Guerra Mundial traz como necessidade, o aumento do quadro de professores, já que a demanda pelos ensinos fundamental e médio passou a ser muito grande, levando o governo ao dilema: investimentos para a formação de professores x prioridade para o desenvolvimento. “A opção foi pelo sacrifício dos professores que passaram a ter dupla jornada de trabalho e concomitante divisão de seu salário, sem omitir o aligeiramento de sua formação profissional” (Monlevade, 1996, apud Santos e Grumbach, 2004, p. 63). Neste sentido, como conseqüências vieram a exploração do Magistério e desqualificação do ensino.

Em 1964, o Golpe Militar determina as condições sociais e políticas que deveriam conduzir o Brasil na era da industrialização: estar à serviço do investimento estrangeiro. Os interesses de uma sociedade industrializada já num momento de grandes avanços tecnológicos pressupõem uma escola responsável por modelar o comportamento humano. Após meados da década de 1960 e especialmente, após a promulgação da Lei 5.692/71, o professor é visto como técnico, incapaz de pensar a sua teoria e prática. Poderíamos dizer que vivíamos um contexto à moda tecnicista, assim, o curso de Pedagogia volta-se para a formação de professores do Curso Normal e para a formação de Administradores Escolares, Orientadores e Supervisores, ou seja, dos chamados especialistas em educação.

Para Alves (1998) a visão capitalista e portanto empresarial sistêmica exige na escola, o estabelecimento da divisão do trabalho. A formação dos profissionais do ensino será vista como era vista a própria prática pedagógica por esta tendência: linear, fracionada e hierarquizada.

O espírito de racionalização tecnológica do ensino leva o docente a ver a sua função reduzida ao cumprimento de determinações perdendo de vista o controle sobre o seu próprio trabalho. Somente as entidades superiores e nas escolas, os especialistas são encarregados de pensar aquilo que o professor será mero executor.

Segundo McDonald e Walder, 1976; Popkewitz, 1991 (apud Contreras, 2002) um fenômeno observado de modo crescente entre as décadas de 1960 e 1970, é que existiam elementos tradicionais da configuração docente do professor que fizeram do ensino uma profissão dependente, separando a concepção da execução. Esta maneira de conceber o trabalho docente também foi encontrada na divisão de papéis entre aqueles que assumiam as funções intelectuais de elaboração do conhecimento e aqueles que ficavam relegados à aplicação do mesmo. “o Estado formula um problema, pesquisadores e especialistas buscam as soluções, e estas são comunicadas aos professores, que devem adotá-las”. (p. 228-229). A introdução dos especialistas de ensino na década de 1970 produz o rompimento da unidade de ação do professor e conseqüentemente, a perda progressiva da sua autonomia.

Os educadores chamados progressistas ocupam o cenário nacional no final de 1970 com a abertura democrática e maior mobilização popular, inicia-se então, o movimento de pensar a escola brasileira partindo de sua realidade concreta e percebendo-a como lugar de lutas das forças contraditórias da sociedade.

Os movimentos de Renovação Pedagógica tiveram seu desenvolvimento mais espetacular, entendendo de forma bem diferente a reflexão entre as propostas inovadoras e o papel dos professores. A própria idéia de “movimento” reflete a preocupação de uma força social ativa na educação, interessada em promover determinados valores ideais e não em realizar certas ações predefinidas. Nesse sentido, os professores se reconheceriam como agentes sociais ativos. Como afirmam Santos e Grumbach (2004) os debates sobre a formação docente têm a marca da resistência e da oposição aos políticos da ditadura militar que marcaram o fim dos anos 60 e os anos 70.

Para Contreras (2002) desde o final da década de 1970 e ao longo da década de 1980, produziam-se modificações na forma de pensar as inovações. Modificações

que provocaram uma mudança substancial no modo de entender os docentes, sua função no contexto dos sistemas de ensino e na importância de seu papel nos processos de inovação educativa. As razões para essa mudança devem ser buscadas em diversos fatores: a crise do modelo clássico de inovação; as experiências do desenvolvimento do currículo baseadas nos professores; mudança de perspectiva na compreensão dos professores; a escola como unidade de ação e mudança; a crise da idéia de mudança como solução definitiva de problemas.

As idéias progressistas foram fundamentais para a formação de professores mais participativos e críticos. A maioria dos professores estavam em consonância com esse pensamento, o que é possível verificar por intermédio dos jornais na ocasião das eleições de 1989:

No ano de 1989, os jornais começaram a publicar artigos que destacavam a conscientização dos alunos, gerada pela participação docente neste processo. Isto se deu em função da circulação das idéias progressistas na formação de educadores críticos e participantes. “Esses jornais sempre insinuavam que o trabalho dos professores era uma catequese visando conseguir adeptos para os partidos políticos” (Santos e Grumbach, 2004, p. 66).

A década de 1990 destaca a vitória do capitalismo sobre os outros regimes políticos. As necessidades humanas, individuais e coletivas não são prioridade e nem as pessoas. O objetivo fundamental é acumular riquezas, o capital, a produção e a centralização. Assistimos ao domínio do mundo pelos países mais ricos. É a era da chamada globalização; a Nova Ordem Mundial. Estaríamos ainda mais dependentes dos investimentos estrangeiros, dada condição de país em desenvolvimento.

Em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 nos traz uma surpresa: a formação de professores em Institutos Superiores de Educação, um modelo de ensino superior “indicado para os países de terceiro mundo”. Aquele que requer menos investimentos, já que se faz em menos tempo, muito menos oneroso também aos cofres públicos do que aqueles das universidades consideradas de primeiro mundo. É preciso que chamemos atenção para o fato de que instituições dessa natureza, na maioria das vezes, comprometem a construção e aprofundamento de conhecimentos. Na visão de Santos e Grumbach (2004) tal possibilidade passou a interessar algumas escolas particulares, como os antigos Cursos Normais, que almejam se transformar em cursos superiores, principalmente no interior do país, visto ser mais fácil a implantação de Institutos de Educação do que Universidades.

Na análise de Contreras (2002) a profissão do professor foi afetada pelo processo de proletarização. O trabalho dos professores vem sendo cada vez mais

desqualificado. A formação do professor no Brasil segundo o autor, tem passado por sucessivas transformações que elevou sua categoria até transformá-la em estudos universitários. No entanto essa requalificação permite ocultar uma forma de controle do seu conteúdo puramente ideológico, para a instauração de um processo de regulação, burocracia e tecnicidade do trabalho docente, na qual os professores, cada vez mais dependentes do conhecimento especializado, ficam distantes de conquistar sua autonomia.

Para o autor, “a proletarização não pode ser entendida como referência restrita a perda de competências técnicas e ao desprendimento das funções de concepção do trabalho que exerce, mas “no contexto educativo a proletarização, se ela significa alguma coisa, é sobretudo a perda de um sentido ético implícito no trabalho do professor” (Contreras, 2002, p. 93-94).

O autor citado considera que a falta de controle sobre o próprio trabalho significa algo mais do que a separação entre concepção e execução, no campo educativo se traduz por uma desorientação ideológica e não na perda de uma qualidade pessoal para uma categoria profissional.

A preocupação maior dos professores está centrada principalmente na perda de um “prestígio”, de um “status” que julgam ter possuído há anos atrás, porém é fácil detectar que se algo foi deixado para trás, esquecido no tempo, foi o sentido, a razão de ser professor. Na sociedade “o trabalho docente exige, pois, daquele que o exerce, uma qualificação que vai além do conjunto de capacidade e conhecimentos que o trabalhador deve aplicar” (Enguita, 1991, apud Azzi, 2000, p. 56). Esta afirmação quer destacar tão somente, a conscientização dos professores no sentido de sua importância e responsabilidades.

Embora não se possa falar em unanimidade entre os autores que defendem a teoria da proletarização dos professores, a tese básica dessa posição é a consideração de que os docentes sofreram e estão sofrendo uma transformação tanto nas características de suas condições de trabalho como nas tarefas que realizam, que os aproxima cada vez mais das condições e interesses da classe operária. Os conceitos-chave que explicam esse fenômeno de racionalização do trabalho são: a separação entre concepção e ação; a desqualificação, como perda de conhecimentos e habilidade para planejar, compreender e agir sobre a produção; a perda de controle sobre seu próprio trabalho.

Apple (1987, apud Contreras, 2002) observa que a tecnologização do ensino significou precisamente esse processo de separação das fases de concepção da execução, segundo o qual os docentes foram sendo relegados de sua missão de intervenção e decisão, ficando sua função reduzida à aplicação de programas e pacotes.

Tardif, Lessard e Lahaye (apud Figueiredo, 2003) destacam que a visão fabril dos saberes, resultante da divisão social do trabalho entre os que produzem e os que transmitem conhecimento, coloca os processos de aquisição e aprendizagem subordinados à atividade de produção de novos conhecimentos. Com isso o saber docente é desvalorizado, na medida em que os professores são transmissores de saberes cujos processos de definição e seleção não controlam. No campo da educação, impregnado pela mentalidade da racionalidade técnica, o professor sempre compreendeu que sua ação consistia na aplicação de decisões técnicas.

Conforme destaca Santos (2002) cabe investigar em que medida os professores em seus percursos formativos e os processos de “requalificação” destinados aos professores no país vem se direcionando para a ampliação das condições de maior independência com respeito as políticas, na busca pela autonomia e valorização profissional do docente. A idéia da escola conquistar sua própria autonomia em relação aos mecanismos burocráticos e centralizadores e conduzir seu planejamento vem se destacando. Isto é observado através do incentivo à construção do projeto político pedagógico da escola.

Sinaliza Santos (2002) que nos debates realizados com profissionais da área predomina a urgência de se retirar o excessivo controle das mãos do Estado, para que, assim, a educação formal possa exercer seu papel na construção de uma sociedade democrática. Contudo, Martins (2002) declara que as experiências autogestionárias em educação esbarram nos limites da normatização externa à própria área e nas relações sociais gerais que impregnam a dinâmica e funcionamento das sociedades. “[...] assim, as escolas não podem ser completamente autônomas, pois uma autogestão que se refira não somente às técnicas e formas de ensino, mas também aos objetivos do ensino, não parece possível porque, queira ou não, a escola continua sendo uma instituição à serviço de fins sociais determinados por amplo conjunto de fatores” (Martins, 2002, p. 230).

Pimenta (2000) questiona para que professores numa sociedade que há muito superou não apenas a importância destes na formação das crianças e dos jovens, mas

também é muito mais ágil e eficaz em trabalhar as informações? A autora contrapõe-se a corrente de desvalorização profissional, do processo e às concepções que o consideram como simples reprodutor de conhecimentos e/ou monitor de programas pré-elaborados, entendendo que na sociedade contemporânea cada vez mais se torna necessário o seu trabalho enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos. Nas palavras de Contreras (2002, p. 103): “Em uma sala de aula acontecem muito mais coisas do que se poderia prever e manipular em um esquema de relação entre ações educativas e efeitos pretendidos”.

É nesta perspectiva que repensar a formação inicial e contínua, tem se revelado uma das demandas importantes dos anos 90 (Zeichner, 1993; Pimenta, 2000; Nóvoa, 1992; Alarcão, 1996; Linhares e Leal, 2002; Alves, 1998).

Pesquisas desenvolvidas (Piconez, 1991; Pimenta, 1994) têm demonstrado que os cursos de formação ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática, não dão conta de captar as contradições presentes na prática social de educar e pouco tem contribuído para a constituição de uma nova identidade docente.

É nesse contexto que as pesquisas sobre a prática estão anunciando novos caminhos para a formação docente. Um deles refere-se a discussão sobre a identidade profissional do professor, tendo como um de seus aspectos a questão dos saberes que configuram a docência (Azzi, 2000; Pimenta, 2000; Tardif, 2002).

Para Lelis (2001) os anos iniciais da década de 90 trouxeram novos aportes à formação de professores, entre eles, a idéia de que o saber docente provém das várias fontes e de que a prática cotidiana faz brotar o “saber da experiência”, uma discussão introduzida por Tardif, Lessarde e Lahale (1991), cuja fecundidade está na valorização da prática individual e coletiva como lugar de aprendizagem e dos conhecimentos necessários a existência profissional e pessoal.

As novas tendências investigativas sobre a formação de professores apontam para a formação de um “professor reflexivo” (Schön, 2000, Alarcão, 1996, Zeichner, 1993), pesquisador da própria prática, para isto questiona um tipo de formação que valorize somente as técnicas de ensino.

Segundo Santos (2002) age-se sobre o pressuposto de que o conhecimento pedagógico disponível dirige a prática, proporcionando os meios para reconhecer os problemas e solucioná-los, o que oculta o fato de que, em grande medida, a prática docente é um enfrentamento de situações nas quais concorre uma série de fatores que

não nos permite estabelecer com clareza um problema que coincida com as soluções de que dispomos, ou seja, na prática do dia a dia, o professor em seu contexto escolar, vai construindo um conhecimento muito particular na medida em que busca soluções para os problemas da sala de aula e utiliza o espaço escolar como lugar de aprendizado, trocando experiências com colegas de trabalho e alunos.

Decidir a ação mais apropriada para cada caso não é algo que possa proporcionar um conhecimento pedagógico de caráter técnico, porque ele precisamente não resolve os conflitos e dilemas de avaliação sobre o que é mais conveniente em uma determinada circunstância, como atender as necessidades dificilmente relacionáveis ou quanto deve dar de si em uma situação imprevista. Só o ato de assumir e o compromisso pessoal com opções pedagógicas podem proporcionar o substrato para enfrentar o imprevisível, o incerto e o ambíguo, já que as respostas e sua justificação devem ser elaboradas de forma implícita, normalmente no decorrer da própria atuação (Contreras, 2002, P. 104).

Sabemos que a educação jamais ficará neutra, sofrerá sempre os reflexos dessa sociedade em constate processo de mudança. Incertos são os destinos da política e da economia, logo os destinos também, da profissão docente. Perante tão preocupantes mudanças, esses profissionais se vêem cada vez mais “desvalorizados”.

Os espaços de formação necessitam tornar-se verdadeiramente espaços de estudos, discussões de conscientização, de conquista da autonomia e visão crítica. Os cursos de formação inicial devem, através de seus professores e disciplinas, revelar ao aluno que o trabalho docente expressa ligações e relações entre todos os processos articulados ao seu fazer aos elementos políticos, econômicos, culturais e ideológicos predominantes na sociedade.

As reformas dos cursos de formação propostas pelos governos, ao visarem à melhoria da qualidade dos sistemas de ensino devem fazê-lo mediante um diálogo com os professores, instituições formadoras e a sociedade, partilhando com estes os objetivos pretendidos, de forma a conquistar adesões e compromissos (Santos e Grumbach, 2004, p. 71).

Observamos que a construção da identidade destes professores não pode desconsiderar as questões relativas à sociedade, às transformações que vem sofrendo, também é imprescindível que se considere os significados atribuídos pelo próprio docente a sua profissão, o que a considera “valorizada”, ou não? O que é ser professor nos dias de hoje? Temos que considerar também seus valores, seus anseios e desejos, seu modo de situar-se no mundo, sua história de vida, suas representações e seus saberes.

Para Pimenta (2000) uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da

profissão; da revisão da tradição, mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Já Tardif (2002) enfatiza que o principal desafio para a formação de professores, nos próximos anos, será o de abrir espaço maior para os conhecimentos dos práticos dentro do próprio currículo. “A especificidade da formação tanto a inicial como a contínua, não é refletir sobre o que se *vai fazer*, nem sobre o que *se deve fazer*, mas sobre o que *se faz*” (Houssaye, 1995, apud Pimenta, 2000, p. 26).

É preciso que valorizemos, enquanto educadores as experiências práticas, os saberes uns dos outros. Neste sentido, não cabem disputas entre o considerado novo e o antigo; o especialista e o não especialista. O que cabe é a valorização e o respeito ao sujeito-professor, é a valorização de si mesmo enquanto educador.

## 2.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL: REFLEXÕES CRÍTICAS

A idéia que se tinha de que a formação recebida nos cursos de formação de professores era definitiva e terminal, entendendo que bastaria posteriormente a aplicação de conhecimentos, vem sendo substituída hoje pela de *formação continuada*.

Em redor do conceito formação associa, no meu universo cognitivo, vários elementos, alguns de sinal contrário. Num polo positivo, constelo: formar, formar-se, educar, talento, potencialidades, criatividade, originalidade. No polo de sentido oposto, emergem idéias como: receita, culinária, norma, submissão, passividade. No meio, pairam elementos aparentemente neutros, cujo valor dependerá dos objectivos e das estratégias de contexto. São eles: dar forma, enformar, desenformar.

Passando agora ao conceito continuada, também ele é evocador de outros que lhe estão associados: inicial, inacabada, profissional, sistemática, dinâmica, em processo.

Concebo, então, a formação continuada como o processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua actividade profissional (Alarcão, apud Veiga, 1998).

Segundo Santos (apud Veiga, 1998) denominamos formação continuada ou formação contínua ou formação em serviço, todas as formas de organização de aperfeiçoamento profissional docente, através de propostas como: palestras, seminários, cursos, oficinas e outras. Dessa forma, a formação continuada consiste em propostas voltadas para a qualificação docente, tendo em vista as possibilidades de melhoria de sua prática pelo domínio de conhecimentos e de métodos de seu campo de trabalho.

Muito se tem falado em formação continuada para professores e, segundo Alves (1998), vêm se desenvolvendo inúmeras atividades pela esfera da ação governamental, declaradas e entendidas hoje, como de formação continuada. Em geral, estas atividades têm buscado a colaboração ou pelo menos o reconhecimento por meio de contato com a Universidade, seja por ações de extensão, especialmente na forma de cursos, seja pelo uso de textos produzidos por ações de pesquisa, especialmente sob a forma de artigos e ensaios.

A formação continuada de professores deve propiciar o desenvolvimento das potencialidades profissionais de cada um, o que requer também o desenvolvimento de si próprio como pessoa. Ocorrendo na continuidade da formação inicial, deve desenrolar-se em estreita ligação com o desempenho da prática educativa.

Santos (apud Veiga, 1998) procura distinguir processos de formação continuada de acordo com a origem da iniciativa. Nesse sentido, é possível identificar tanto as iniciativas pessoais quanto as institucionais, podendo ambas ser individuais ou coletivas. Como exemplo de iniciativa pessoal de caráter individual teríamos o caso do ingresso em cursos de especialização, escolhidos pelo próprio professor, realizados em horário diferente de seu horário de trabalho e de sua responsabilidade exclusiva.

A forma institucional/individual está presente quando a instituição promove a qualificação de seus docentes, liberando-os total ou parcialmente de suas funções e/ou financiando com o pagamento das despesas para realização, dentre outros, de estágios técnico-científicos, cursos de especialização e pós-graduação (mestrado ou doutorado). As formas coletivas mais usuais são aquelas realizadas por meio de cursos, seminários, oficinas, semanas de estudos, etc., oferecidos aos professores pelo sistema de ensino ou pelas escolas. A participação nessas atividades pode ser tanto por iniciativa pessoal como obrigatória.

Existem propostas de formação continuada que estão vinculadas aos conteúdos e métodos de ensino, cuja necessidade advém de lacunas na formação inicial ou em decorrência da necessidade de atualização. Podem visar, também a conscientização dos professores em relação a princípios éticos relacionados à sua prática e/ou a motivação dos professores para o exercício do magistério, e/ou, ainda, a conscientização relativa aos seus deveres e obrigações para com o educando e a sociedade. Outras propostas de capacitação estão voltadas para mudanças curriculares ou mudanças pedagógica que vêm ocorrendo com grande freqüência nas diferentes redes Municipais ou Estaduais de ensino.

São entendidas também, como iniciativas de formação continuada, os chamados grupos de estudos; centros de estudos, etc, que são realizados na própria unidade escolar e garantidos algumas vezes, em calendário. O planejamento desses estudos, normalmente são de responsabilidade da equipe pedagógica da unidade escolar em parceria com os professores. Neles são discutidos temas de interesse do grupo de profissionais da escola. Podemos observar a valorização desses tipos de formação continuada, já que em seus discursos, os professores sinalizam a possibilidade da troca de experiências com seus colegas de trabalho e discussões sobre as reais possibilidades da unidade escolar (anseios, expectativas, dúvidas, etc).

Santos (apud Veiga, 1998) chama atenção para os objetivos da capacitação ligados aos problemas da prática docente ou às relações entre professor/aluno,

aluno/aluno, professor/professor, professor/direção e escola/família. É neste sentido que as formações realizadas no ambiente escolar, adquirem um especial destaque.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 em seus artigos 61 e 67, título VI preconiza que a formação de profissionais da educação “[...], terá como fundamentos: a associação entre teoria e prática, inclusive mediante a capacitação em serviço; o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive como licenciamento periódico para esse fim; período reservado para estudos, planejamento e avaliação incluídos na carga de trabalho”.

Redes Municipais e Estaduais de ensino vêm proporcionando aos docentes momentos para estudos, estabelecendo parcerias com instituições de ensino superior na tentativa de que os docentes possam aperfeiçoar suas práticas e atualizarem-se. Promovem então, seminários, cursos simpósios, palestras e outras propostas de formação continuada.

Existe uma necessidade, conforme observamos no contexto educacional, de melhoria e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e neste sentido, recursos humanos têm sustentado os projetos desenvolvidos por secretarias de educação ao longo do período letivo. De forma considerável, entretanto, a maior “queixa” dos professores é o fato de que algumas propostas de formação continuada tem sido pensadas de forma linear, nas quais o docente é apenas um “espectador” nos encontros, mas sem que possa estar presente no momento de “pensar” o seu planejamento. Existe também o fato de que ações são planejadas com o intuito de “resolver problemas mais imediatos” num curto espaço de tempo. Os professores sentem-se meros aplicadores de teorias, as quais muitas vezes desconhecem.

Segundo Santos (2002) quase sempre tais ações são identificadas como trazendo efeito diminuto para a prática docente. Ocorrendo a crença de que unicamente através da promoção de encontros de formação, ocorreria uma rápida adequação das práticas docentes às mudanças pretendidas. Mudanças que, ainda, não fazem sentido ao professor por estarem desvinculadas da realidade do contexto escolar em que exercem suas atividades.

Para Alves (1998) a idéia de que a formação se dá em múltiplos espaços/tempos permite que percebamos que não é nem simples nem de fácil mudança. Desta maneira, o tratamento aligeirado que, em geral, vem recebendo do governo explica grande parte do insucesso que as sucessivas ações tentadas vêm experimentando.

Os programas de formação continuada de professores agem como se o exercício da docência fosse sempre um tempo de desgaste, de esvaziamento. A cada mudança de governo corresponde um começar do “zero”, onde se nega a história que está na escola, na sala de aula, nos saberes dos professores, como se o passado pudesse ser anulado. Assim, tais programas, por vezes, chamados de “formação continuada” atendem a planos do governo em que os elementos da descontinuidade nada mais são do que formas históricas de construir o continuísmo, em que a repetição constante do “novo” mantém inalteradas as relações de saber e poder. Callares, Moyses e Gerardi, (2000, apud Santos, 2002, p. 6).

Em pesquisa realizada sobre a formação de professores, Santos (2002) destacou que a maioria dos professores sinalizou que as propostas de formação continuada estavam restritas a ciclo de palestras oferecidos em determinados períodos do ano. Quase sempre, esses encontros foram percebidos pelos professores como importantes porque traziam alguma oportunidade de discussão mais atual sobre a educação, muito embora considerassem que, na maioria das vezes, essas iniciativas estavam desvinculadas da prática docente.

Foi destacado também que nenhum dos entrevistados expressou que tivesse tido a oportunidade de co-participar da elaboração de propostas de programas de formação continuada nas secretarias de ensino a que estavam vinculadas, mas todos afirmaram que gostariam de apresentar propostas ou mesmo participar da elaboração de programas de formação continuada. Os professores ressentiam-se do afastamento das propostas tanto de inovações formuladas para a melhoria da qualidade do ensino como de formação continuada articulada as reais necessidades dos professores, dos problemas do seu dia a dia. Na escola, as possibilidades de troca de experiências, quando ocorriam, estavam restritas aos intervalos entre as aulas, por iniciativa própria de cada professor.

As propostas de educação continuada produzem muito mais efeito quando partem das necessidades sinalizadas pelos próprios professores. Nesse contexto, muitas vezes, se definem não apenas o conteúdo da formação, os problemas a serem abordados, mas também, sua forma e sua organização. No entanto, não podemos deixar de considerar que, em certos casos, a administração da escola pode e deve tomar a iniciativa, propondo aos professores algum programa de educação continuada com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino.

Em seus relatos diários, os professores também enfatizam que deveriam dispor de mais tempo para participar das propostas de formações oferecidas, pensando as questões do dia a dia. Destacam que falta um maior incentivo neste aspecto.

Uma pesquisa feita por Ribeiro (2003) mostrou que geralmente, as professoras dão muita ênfase ao aperfeiçoamento profissional e valorizam a leitura, a participação em cursos, palestras e similares. Uma das professoras chegou a explicitar a necessidade de estudo contínuo como integrante de sua profissão: “Eu acho que na nossa profissão não tem esse negócio de acabei os estudos, não. Professor bom não pára de estudar nunca. Tá sempre procurando um curso, um debate, um livro, quer dizer, estudando [...]” (p. 164).

Um outro aspecto muito interessante foi o detectado por Alves (1998) ao pesquisar a formação continuada de professores realizada na Secretaria Municipal de Nilópolis, pois teve a oportunidade de ouvir do diretor do Departamento de Ensino algumas “queixas” sobre a dificuldade enfrentada pela equipe da secretaria de “ganhar os professores”. A Secretaria tem trabalhado em propostas curriculares de renovação da prática pedagógica, reunindo a equipe central e, por vezes, diretores de escolas da rede, mas sente que há resistência do professorado às mudanças propostas. Esta afirmação nos leva a refletir sobre situações nas quais, mesmo quando se desenvolve um trabalho sério e de qualidade por parte das secretarias, ainda persistem dificuldades de relacionamento com professores. Muitas vezes isto se deve ao fato de estar embutido aí um poder instituído. Em virtude disto, constantemente os professores chegam a afirmar “discutimos, discutimos, mas no final, sempre prevalece a opinião deles”.

Outro dado muito importante é facilmente observado em casos nos quais a falta de opção, leva o professor a cursar o Magistério e insatisfações em geral (salário, jornada de trabalho, falta de tempo para atividades de planejamento, etc) são utilizadas para “justificar” a falta de compromisso do professor.

Para Romão (1998) o que vem ocorrendo é que a maioria dos docentes se sente “obrigados” a concepção progressista da educação e ninguém pode equilibrar-se pessoal e socialmente, se sentindo obrigado a defender determinados princípios e idéias e ao mesmo tempo, vivenciar o contrário do que pensa. Todos estão a procura de equilíbrios, de coerência, pelo menos para com a própria consciência. Ninguém consegue olhar para um espelho e dizer que naquele dia foi enganado.

Os professores quase sempre são “convidados” a se inserirem em situações de estudo nas quais não participam da sua formulação e, por sua vez, tais propostas podem ter sido pensadas e construídas de forma muito distante das suas necessidades e interesses.

Para Monteiro (2002) a novidade é que os professores têm sido chamados a incorporar seus saberes nos projetos, mas permanece inexistente a legitimação desses saberes, tanto do ponto de vista epistemológico quanto social e político.

Bernard (apud Pimenta e Ghedin, 2002) afirma que existe um jeito de iniciar uma boa briga educacional: é só dizer para o outro “você é tradicional... e o outro fica envergonhado de ser tradicional, porém ao contrário, ser inovador significa encontrar-se respaldado pelo discurso legitimado socialmente”.

É preciso que tenhamos clareza de que não importam os modismos, julgar se o professor é tradicional ou não, se é a favor da pedagogia nova ou antiga. O que interessa é saber que práticas esse professor vem desenvolvendo em sala de aula, auxiliando-o a pensar sobre suas próprias ações, sobre os conhecimentos que já construiu e aqueles que vem contruindo dia após dia.

A pesquisa feita por Ribeiro (2003, p. 158) mostra que o professor demonstra a necessidade de que seu conhecimento seja valorizado:

Tá sempre aparecendo uma coisa nova, quer dizer, nem sempre é tão nova assim. Eles pegam o que já existe, põem uma “roupinha” nova e dizem que aquele pacote vai ser a solução dos problemas da educação. Mas nunca dá certo, sabe por quê? Porque eles não valorizam o professor que tá na sala de aula, todo dia, com o aluno. E eu não estou falando só de salário não. Eu estou falando do que o professor sabe sobre a educação e que ninguém sabe que ele sabe (Professora H.).

O estudo realizado por Figueiredo (2003), com as professoras alfabetizadoras, nos esclarece que apesar de todos os avanços do conhecimento nas áreas da alfabetização e da aprendizagem, muitas das práticas de professoras envolvidas com a tarefa de alfabetizar têm permanecido iguais durante décadas:

O fracasso escolar, em especial aquele observado na área da alfabetização tem orientado as políticas públicas no sentido de investir na formação de professores [...]. No trabalho junto às professoras tem-se observado, a partir de suas falas e depoimentos, certa dicotomia quando se focaliza a relação entre teoria e prática, numa visão que muitas vezes se traduz, pela demanda por modelos, por concepções, por teorias que possam ser postas em prática (p.121).

Ainda segundo o autor, os relatos das professoras indicaram que a expectativa de linearidade entre teoria e prática transformava-se, para algumas professoras em uma barreira à incorporação de novos conhecimentos, na medida em que não davam diretamente respostas às problemáticas colocadas na prática.

As pessoas diziam assim: no Construtivismo, a criança não erra, não se dá prova... mas, como é que se faz? Ninguém dizia! Só diziam que o que eu fazia estava errado, mas ninguém me ensinava a fazer o que eles diziam o que era o certo. E ninguém me comprovava cientificamente, que aquilo iria dar resultado... mas eu tinha muito medo de chegar na sala, fazer aquilo e não dar certo (p. 132).

Vejamos uma outra experiência, o depoimento de uma professora do Ensino Fundamental da Prefeitura de São Paulo a respeito das dificuldades do trabalho docente:

Quarenta e dois alunos, tenta colocá-los em círculo, mas o espaço não é suficiente. Com paciência, ajeita-os em dois círculos e começa a trabalhar, mas precisa conhecê-los. Primeira observação do grupo como um todo: há duas turmas completamente distintas, uma que acompanha, rende e logo se agita, pois tem de esperar que os demais terminem e estes não terminam, precisam de auxílio individual. O que fazer agora? Procura os colegas e estão todos no mesmo conflito. Ouviram dizer que isto é bom, que as crianças aprendem umas com as outras, mas como trabalhar essas diferenças? Ele não sabe, sente-se impotente, amedrontado, mas sabe que alguma coisa precisa ser feita (Santos, apud Bruno *et alli*, 2000, p.92).

Ao desejarmos que o professor trabalhe, por exemplo, numa abordagem Socioconstrutivista, e que planeje e promova na sala de aula situações em que o aluno possa organizar seu pensamento e argumentos em defesa de pontos de vista, é necessário que seu processo de formação tenha essas características. Neste sentido, precisamos entender que às inovações pedagógicas didáticas introduzidas no ensino das crianças e jovens correspondem mudanças também na formação inicial e continuada de professores.

A idéia de “ensinar” ao professor, parece-nos estar sempre presente nas propostas de formação continuada, inclusive o formato desses encontros sugere uma certa passividade, ou seja, o professor recebe materiais, mas sem que tenha a oportunidade de refletir a respeito deles, quiçá construí-los. Em tais encontros, assistimos aos professores preocupados somente em fazer anotações, obter modelos de exercícios como se pudessem transformar a sua realidade “num passe de mágica”.

O exposto até aqui, sugere que estamos “alimentando” estes tipos de comportamento por parte dos professores. Precisamos pensar que quem não se sentir atraído pela vontade de mudar e inovar, esse não será autônomo: continuará dependente.

Rizvi (1989, apud Contreras, 2002) destaca que ao aumentar os controles e a burocratização, ao não ser um trabalho autogovernado, mas planejado externamente, o ensino resulta ser cada vez mais um trabalho completamente regulado e cheio de tarefas. Isto provoca diversos efeitos nos professores. De um lado favorece a rotinização do trabalho, já que impede o exercício reflexivo. De outro facilita o isolamento dos colegas, privados de tempo para encontros em que se discutem e se trocam experiências profissionais, fomentando-se dessa forma o individualismo. “A intensificação coloca-se assim em relação com o processo de desqualificação

intelectual, de degradação das habilidades, reduzindo seu trabalho à diária sobrevivência de dar conta de todas as tarefas que deverão realizar” (Contreras, 2002, p. 37).

Chamemos a atenção para o fato de que somente a promoção de espaços para a troca de experiências, não garante a ressignificação de práticas. O mais importante é que propostas desafiadoras, ações e atitudes dos formadores se tornem fundamentais para a reflexão do professor sobre suas próprias práticas e a conscientização a respeito de intervenções e decisões que ele próprio precisará tomar. As condições de trabalho serão primordiais neste sentido, garantindo a qualidade do trabalho.

Ainda segundo Contreras (2002) o educador deve elaborar seus próprios juízos sobre o que deve ou não fazer. Decisões não se pode encomendar a outros e depois proporcioná-las aos docentes. Todos os educadores devem responder as questões normativas por eles mesmos. Não podemos pensar que, porque proporcionamos a alguém uma teoria ou um espaço para reflexão, estamos fornecendo, ao mesmo tempo fundamentos para guiar sua prática educativa. “Os professores são, em geral, pobres realizadores das idéias dos outros [...]” (McDonald, 1991, apud Contreras, 2002, p.129).

Santos (2002) ressalta que a falta de controle sobre o próprio trabalho significa algo mais do que a separação entre concepção e execução, no campo educativo se traduz por uma desorientação ideológica e não na perda de uma qualidade pessoal para uma categoria profissional.

Conforme sinaliza um balanço crítico sobre os programas de formação continuada dos professores no Brasil a partir da década de 80, constata-se a ineficiência de políticas e estratégias, principalmente atribuída à constância de investimentos realizados em ações isoladas, fragmentadas e desarticuladas. Tais críticas, no entanto, não tiveram fôlego para reformular a concepção da formação continuada.

A formação continuada passou a ser muito estudada. Um dos resultados desse processo é a constatação de que os programas deste tipo de formação vinham se repetindo em ações pouco eficientes, em parte por seu caráter esporádico e porque, geralmente, não mantinham vínculo direto com o cotidiano profissional, estando focadas em prescrições didáticas que não davam conta da complexidade do trabalho docente. Um outro aspecto crítico, na visão de Santos (2002) encontra-se na ênfase dada ao desenvolvimento de uma gama restrita de competências técnicas para o fazer

docente e, de forma rara, as iniciativas apoiavam-se no “saber da experiência” do professor.

Os saberes da experiência se aprofundam no conhecimento que o professor tem do seu meio, da sua prática cotidiana. Tais saberes brotam da experiência e incorporam-se a vivência individual e coletiva sob a forma de saber fazer e saber ser do professor. Eles constituem a cultura docente, e é através deles que os docentes avaliam a pertinência dos planos propostos em educação.

Para Bernard (apud Pimenta e Ghedin, 2002, p.95) os professores não estão negando a teoria, não estão dizendo “não queremos a teoria”, o que os professores não querem é uma teoria que só esteja falando a outras teorias. O problema é saber se a teoria do pesquisador está destacando coisas que fazem sentido fora da teoria. Quando a teoria está falando de práticas, de situações que fazem sentido fora da teoria, os professores se interessam por ela.

Existe a necessidade dos professores e das escolas trabalharem em aspectos em que são relevantes para eles, os benefícios da partilha de experiências e práticas realizadas em ambientes e culturas escolares diferentes e a vantagem de usar perspectivas de investigação e de conhecimento mais alargados ao longo do tempo são necessários e fundamentais.

Santos e Ferreira (2002) destacam que as políticas educacionais, embora pareçam demonstrar uma preocupação com a formação continuada do profissional docente, limitam-se a disponibilizar recursos para a realização de ações – circunscritas a cursos de formação muitas vezes ligeiros – que consideram prioritários, em detrimento do debate ampliado sobre uma formação que inclua idéias e propostas devidamente acordadas por representantes de todos os segmentos escolares, acompanhadas de mecanismos efetivos de acompanhamento e avaliação das atividades executadas. Em alguns casos observa-se inclusive, a contratação de autores renomados no meio educacional que se encarregarão de “pensar pelos professores”.

O poder público mantém, assim, sua tradição centralizadora e antidemocrática ao impregnar a formação de professores de propostas em que os fins já vêm determinados, entretanto sabemos o quanto é importante que estes profissionais tenham garantida a possibilidade de participar mais ativamente de sua formação.

Para Monteiro (2002) o que temos assistido – pelo menos no que se refere às políticas oficiais – é ainda a concepção do professor e/ou profissional da educação

como consumidor de teorias e investigações produzidas fora do cotidiano das escolas. Os recursos financeiros gastos com programas de formação de professores/profissionais, os materiais didáticos que estão sendo produzidos para as escolas e os professores são merecedoras de nossa atenção no sentido do exercício da reflexão crítica sobre o significado dessas ações no cenário atual brasileiro e mundial no tocante a produção de um tipo de profissional da educação.

O formato das propostas de formação continuada que vem sendo oferecidas, não oportunizam ao desenvolvimento profissional das necessidades mais específicas onde seminários, palestras e cursos são oferecidos para um número muito grande de participantes. Isto sem falar naqueles que nem sequer podem participar devido a um número limitado de vagas. Outro fato que nos chama atenção é que, muitas vezes os temas abordados não estão de acordo com as reais necessidades dos professores e da escola.

Para Santos e Grumbach (2004) os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, até então, têm, na sua maioria, uma formação inicial em nível médio, precária para a grande responsabilidade que enfrentam no exercício da profissão, sendo fundamental que tenham possibilidade de continuar a estudar. A responsabilidade de uma formação continuada não deve, porém ser atribuída somente às Secretarias Municipais ou Estaduais de Ensino. O professor necessita também necessita investir em sua profissão, por iniciativa própria como forma de aperfeiçoamento pessoal e profissional.

Sinaliza Santos (2002) que a formação continuada é parte integrante do processo de formação dos professores. Ela se articula com a formação inicial, compondo um elo, e ambas mantém vínculos diretos com a profissional.

As preocupações hoje manifestadas relativamente à construção da profissionalidade docente não podem dissociar-se de teorias, modelos e práticas de formação continuada. Concordo com Blackburn e Moisan quando as autoras afirmam que “a existência de uma formação continuada séria e sistemática pode desempenhar um papel importante na revalorização de um corpo profissional e inquieto com seu estatuto social e confrontado com exigências múltiplas” (1987). Concordo também com Gimeno Sacristán (1990) quando antevê que a formação continuada pode ajudar a configurar uma nova profissionalidade ao estimular a cultura profissional dos professores e a cultura organizacional das escolas (Alarcão, in Veiga, 1998, p. 107).

A maioria dos cursos de formação de professores seja inicial ou continuada transmitem uma falsa idéia de formação na qual o aluno acredita que basta “aplicar as teorias”, enquanto sabemos que o professor, ser singular, carregado de experiências que vai acumulando ao longo de sua existência, jamais estará “preparado”, no sentido

“pronto”, “acabado”. Este profissional deverá estar em processo de busca permanente para soluções de problemas que se lhe apresentam.

Para Azzi (2000) em nossa prática cotidiana, é muito comum observarmos nos cursos de formação seja inicial ou continuada o estímulo por “receitas” prontas. O professor não pensa sobre seu trabalho. É como se pudesse resolver todas as suas questões utilizando-se dos mesmos recursos utilizados em outros tipos de situação.

Na visão da autora o professor tem um espaço de decisões mais imediato – a sala de aula – e tal espaço precisa ser ocupado ou mesmo percebido pelo professor. Este muitas vezes, apresenta um comportamento pragmático utilitário, por limitações vinculados à sua qualificação e às condições de desenvolvimento de seu trabalho. A qualidade da prática docente está determinada pelas condições materiais e institucionais da escola que operam como elementos facilitadores ou limitadores da prática.

Torna-se fundamental uma preparação pedagógica dos futuros mestres que os ponha em contato com as escolas desde o início, com práticas de responsabilidades, uma vez que a prática docente está fortemente determinada pelos processos pedagógicos que os professores vivenciaram durante o seu próprio processo de formação.

Para Heller (1989) seja qual for o indivíduo ou o ideal do indivíduo de uma época determinada, sempre e em toda ocasião, o indivíduo não está nunca acabado, está em contínua formação. Marin (apud Veiga, 1998) acrescenta que o desenvolvimento profissional dos professores baseia-se no pressuposto da educabilidade do ser humano, concebendo-os, portanto, em processo de contínuo desenvolvimento. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios da profissão; a idéia de que o professor é uma pessoa, focalizando a globalidade do sujeito, além de focalizar o diálogo entre professores consolidam os saberes emergentes da prática profissional. Como afirma Nóvoa (1992) o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente.

Na perspectiva atual, a busca pela educação continuada desloca-se do exterior para o interior da escola valorizando-se o saber docente, pois “neste cotidiano ele aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas e, portanto, é nesse lócus que muitas vezes ele vai aprimorando a sua formação” (Candau, 1998, p. 57).

Acostumamo-nos a buscar aperfeiçoamento através de “novos cursos”. Estamos em busca de “novos conhecimentos”, mas esquecemos que a escola é um espaço político por excelência, logo uma arena natural para discussões e construção de projetos comuns. Lugar onde através do debate, da análise crítica, da troca de experiências, da reflexão sobre práticas, podemos construir novos saberes. É nessa linha que se desenvolve o conceito de educação continuada na abordagem contemporânea, porém pouco desenvolvida por nós.

Na opinião de Caldeira (1998, apud Figueiredo, 2003) a escola é o espaço privilegiado da reflexão coletiva da prática dos professores, enquanto cursos, seminários e jornadas em geral, não geram trocas significativas no cotidiano escolar. A reflexão coletiva da equipe docente na escola, sobre a própria prática, possibilita aos professores formarem-se e aperfeiçoarem-se em seu trabalho. Assim, na relação com os outros professores, trocam informações sobre os alunos, dividem seu saber prático-teórico. Os professores já vem demonstrando, inclusive essa necessidade, quando pontuam em seus discursos a importância do contato com os colegas de trabalho.

Zeichner (1993) lembra que o chão da escola é um espaço de formação para uma qualidade possível do trabalho educacional no seu cotidiano, pois tem a grande responsabilidade dos profissionais que ali atuam. Tratar-se-ia de construir comunidades de aprendizagem de professores de modo que estes se apoiem e estimulem mutuamente superando ações de formações individualizadas.

Segundo Alves (1998) a escola é um espaço para reunir pessoas, o que possibilita o aprendizado coletivo, ouvindo, falando, discutindo e respeitando opiniões alheias. É o espaço possível para se entender, discutir, criticar e superar os conhecimentos presentes a partir da existência de várias redes. É neste contexto que as equipes pedagógicas das secretarias de educação exercerão o seu papel formador.

Privilegiando-se a escola como locus de formação, estaremos favorecendo “processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica concreta. Parte-se das reais necessidades dos professores, dos problemas do seu dia-a-dia, favorecendo aos processos de pesquisa-ação”. (Candau, 1998, p.58).

Na visão de Pimenta (2001) a formação continuada não deve ser apenas para certificar, mas sim uma formação que tenha na escola um ponto de reflexão e análise, a fim de possibilitar o enfrentamento das dificuldades encontradas no próprio ambiente de trabalho.

A escolha da escola como local adequado para a formação continuada dos professores valoriza o saber docente, possibilita a socialização desse saber, assim como propicia que seja construído em bases científicas, por meio de pesquisa.

Para que o professor se qualifique cada vez mais não basta a participação em curso; é necessário que ele reflita sobre a sua prática, problematizando-a e buscando alternativas de solução e socializando esta prática, tornando-a coletiva, por confrontar suas conclusões com as do grupo. Neste sentido a escola é fundamental como espaço de formação.

Não estamos negando a importância das formações continuadas que são realizadas fora do espaço escolar, muito pelo contrário, sabemos o quanto possibilitam a troca de experiências, o conhecimento de outras realidades, o contato com outros tipos de profissionais (no caso de congressos e similares), a troca de materiais, e outros. Entretanto queremos chamar atenção em especial para o espaço escolar.

Nóvoa (1992) reforça que a formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa, na escola e dar um estatuto ao saber da experiência.

Continuo a acreditar que, se a formação continuada for uma formação verdadeiramente profissional, alicerçada na co-responsabilidade, na colegiabilidade, na capacidade e no poder dos professores de cada uma das escolas, instituídos em grupos de reflexão do tipo círculos de estudos e organizados em torno de projetos de formação-ação-investigação, então a reforma poderá vir a transformar a caduca escola, a ser inovadora (Alarcão, apud Veiga, 1998, p. 119).

Tardif (2002) considera que os professores são, efetivamente, sujeitos do conhecimento, portanto devem agir como tais, ou seja, tornarem-se atores capazes de nomear, objetivar e de partilhar sua própria prática e sua vivência profissional. Reconhecer que os professores são sujeitos do conhecimento é reconhecer que deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua formação profissional, pouco importa que ela ocorra na universidade, nos institutos ou em qualquer outro lugar.

É estranho que os professores tenham a missão de formar pessoas e que se reconheça que possuem competência para tal; mas que, ao mesmo tempo, não se reconheça que possuem a competência para atuar em sua própria formação e para controlá-la, pelo menos em parte, isto é, ter o poder e o direito de determinar com outros atores da educação, seus conteúdos e formas (p. 240).

Para Tardif (2002) ainda hoje, na maioria dos países, o poder dos professores, não somente na vida dos estabelecimentos escolares, mas na organização e no

desenvolvimento do seu próprio trabalho, é realmente muito reduzido. Na verdade, os professores necessitam superar a visão de que as formações continuadas serão sempre de responsabilidade apenas dos formadores. É fundamental que esses profissionais se percebam enquanto responsáveis sobre suas próprias formações, é preciso que cada vez mais façam uso dos espaços de formação continuada que conquistaram para que não os tenha de perder.

[...] pessoalmente não vejo como posso ser um sujeito do conhecimento se não sou, ao mesmo tempo, o ator da minha própria ação e o autor do meu próprio discurso. A desvalorização dos saberes dos professores pelas autoridades educacionais, escolares e universitárias não é um problema epistemológico ou cognitivo, mas político. [...] os professores sempre estiveram subordinados a organizações e a poderes maiores e mais fortes que eles, que os associavam a executores (p. 243).

O trabalho dos professores deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor. Essa perspectiva equivale a fazer do professor – tal como o professor universitário ou pesquisador da educação – um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação, conhecimento que precisa ser partilhado.

Segundo Caldeira, (apud Figueiredo, 2003) a prática docente tem uma dimensão individual mas é resultado de um processo de construção coletiva. Não se pode pensar a prática atual em termos absolutos e abstratos, sem considerá-la como parte do processo histórico e social. Temos que pensar a prática a partir de situações concretas e como resultado de elaborações de práticas educativas passadas. Por meio de um processo de reflexão continuada, os docentes poderão desenvolver uma consciência crítica de sua prática cotidiana.

O professor, por muitas vezes considerado um simples executor de tarefas, é alguém que também pensa o processo de ensino. Este pensar reflete o professor enquanto ser histórico, ou seja, o pensar do professor é condicionado pelas responsabilidades e limitações pessoais, profissionais e também do contexto em que atua. Deve ser então, estimulado e instigado a buscar soluções para os problemas cotidianos.

Azzi (2000) ressalta que o professor, na heterogeneidade de seu trabalho, está sempre diante de situações complexas para as quais precisa encontrar respostas, e estas repetitivas ou criativas, dependem de sua capacidade e habilidade de leitura da

realidade e, também, do contexto, pois pode facilitar e/ou dificultar a sua prática. É muito difícil ao professor, sem condições de uma reflexão quer com outros professores, quer com autores, captar a essência de seu trabalho.

Para mim, a questão é saber em que medida nós, enquanto professores, dirigimos nosso ensino para metas para as quais trabalhamos conscientemente. Por outro lado em que medida nossas decisões são fundamentalmente dirigidas por outros, por impulso, convenção e autoridade? Ou seja, em que medida aceitamos as coisas porque estão na moda ou porque nos dizem para fazermos, sem decidirmos conscientemente que aquele é o caminho certo (Zeichner, 1993, p.21).

Segundo Pimenta (2000) nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora.

Para Cachapuz (in Pimenta, 2000) quebrar o isolamento entre investigadores e professores envolvendo estes últimos no processo de investigação pressupõe que se explorem novas cumplicidades entre a investigação e a ação. O sentido dessas novas cumplicidades é o de um movimento ascendente em que seja dada a devida ênfase à investigação “por” e “com” professores (e não só à investigação “para” e “sobre” professores), já que é por aí que a cumplicidade entre investigação e ação adquire uma mais valia educacional. Esse trabalho favorece, inclusive a aproximação maior, onde é possível fazer um acompanhamento no sentido de detectar as dificuldades que esses professores estão tendo ao “colocar em prática” aquilo que estudaram nas formações, as dificuldades que enfrentam na escola e que outros interesses tem, o que possibilita um redirecionar desse trabalho de formação.

A formação pode realizar-se de modo informal, ou seja, nas interações no ambiente de trabalho e na sociedade. O professor aprende na troca com os colegas e na observação do trabalho realizado por eles. São os saberes “[...] adquiridos por contato, por imitação, na companhia de um colega ou de um mestre [...] solicitando conselhos e truques, observando-os a trabalhar e imitando-os” (Demailly, 1997, apud Santos e Grumbach, 2004, p. 116).

A formação continuada deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tornando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos (Nóvoa, 1992, p. 30).

Ressaltam Santos e Grumbach (2004) que a formação continuada pretende não estabelecer uma separação entre os que produzem conhecimento, como os docentes das universidades, e os que aplicam tais conhecimentos como os do Ensino Fundamental ou Médio, porque, além dos valores elitistas que estão por trás dessa divisão, não se estará reconhecendo e valorizando o saber docente destes últimos, advindos da prática do cotidiano e que merecem ser considerados. “O professor não é um mero aplicador de técnicas, mas um “ser pensante” capaz de recriá-las e criar procedimentos que sejam adequados à turma que leciona, assim como tem que enfrentar situações cujas soluções não estão nas teorias estudadas” (Santos e Grumbach, 2004, p. 117). As formações nas quais o professor é um simples “espectador” certamente pouco contribuirão para uma ressignificação de sua prática.

Para Alves (1998), a análise das várias práticas de formação exige que as assumamos como lugar de produção de conhecimento válido e insubstituível. Toda visão anterior que pressupunha um modelo definido de formação, ignorando as práticas, e que só as via como repetitivas, mecânicas e equivocadas, vem sendo substituída por outra que percebe a importância de se incorporarem aqueles conhecimentos necessários à ação profissional do professor, aqueles que são produzidos na prática e pela prática.

Alguns depoimentos de professores são colocados por Candau (1998):

“Do curso que realizei, pude aproveitar alguma coisa, mas pouco a gente pode aplicar, depois a prática é que vai ajudar”; “Gostei do curso, mas depois no dia a dia, a gente vai deixando aquilo que tinha aprendido, porque a prática vai ensinando outras coisas mais importantes”; “É na prática, no dia a dia, que a gente aprende de verdade, sem negar a importância da teoria” (p. 56-57).

Configurando-se como uma articulação possível entre pesquisa e política de formação, as novas tendências investigativas sobre formação de professores valorizam o que denominam de professor reflexivo (Schön, 2000; Alarcão, 1996; Zeichner, 1993). Contrárias à racionalidade técnica que marcou o trabalho e a formação de professores, entende-o como um intelectual em processo contínuo de formação. Entende, também que a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares, ou seja, é num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como práxis, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática.

Deslocando o debate sobre a formação de professores de uma perspectiva excessivamente centrada nos aspectos curriculares e disciplinares para uma

perspectiva centrada no terreno profissional, Nóvoa (1992) evoca o percurso histórico da formação da profissão docente para pensar a formação de professores. Discorda da visão dos professores compreendidos como funcionários (ora da Igreja, ora do Estado), meros aplicadores de valores, normas, diretrizes e decisões político-curriculares, aponta para a importância do triplo movimento sugerido por Schön da *reflexão na ação*, da *reflexão sobre a ação* e da *reflexão sobre a reflexão na ação* enquanto constituinte do professor compreendido como profissional autônomo (relativamente autônomo).

Zeichner (apud Libâneo, 2002) esclarece que o movimento da prática reflexiva atribui ao professor um papel ativo na formulação dos objetivos e meios de trabalho, entendendo que os professores também tem teorias e que podem contribuir para a construção de conhecimento sobre o ensino.

Lüdke, (2001, apud Santos, 2002) enfatiza que a grande contribuição de Schön é considerar a reflexão como imprescindível para o trabalho e para a formação do bom professor, na medida em que no seu dia a dia, os próprios professores recorrem à reflexão, ainda que não se dêem conta disto.

Trata-se de pensar a formação do professor como um projeto único englobando a inicial e a contínua. Nesse sentido a formação envolve um duplo processo: o de autoformação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares onde atuam. Por isso é importante PRODUZIR a escola como espaço de trabalho e formação, o que implica gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando a constituição de redes de formação inicial. (Pimenta, 2000, p. 30).

A formação do professor será sempre uma auto-interrogação, porque as possibilidades nunca se esgotam. O professor nunca estará acabado, nunca dominará plenamente o seu percurso. E por isso a formação nos coloca em confronto com nós mesmos, com o possível humano existente em nós. Espera-se que o professor, ao olhar no espelho, depare com alteridade mais radical (Monteiro, 2002, p.199).

É responsabilidade dos formadores, criar possibilidades para que os professores reflitam de forma crítica sobre a forma como ensinam, entendendo ser o seu trabalho um aprendizado contínuo, onde a reflexão deva ocorrer em todo o processo de ensino. As formações, neste sentido são fundamentais em se tratando não só dos estudos de conhecimentos científicos, mas da valorização da experiência prática refletida e da investigação conjunta em contextos de trabalho.

### 2.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A SUBJETIVIDADE DOS PROFESSORES

O professor hoje atuando em sala de aula, já teve experiências muito particulares sobre a profissão, afinal foi aluno e nessa trajetória adquiriu um conhecimento muito próprio acerca do que é ser professor e de como dar aula.

Segundo Tardif (2002) os saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional, isto é, quando da socialização primária e sobretudo quando da socialização escolar, tem um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e saber-ser que são mobilizados e utilizados em seguida quando da socialização profissional e no próprio exercício do Magistério.

A questão da profissionalização do ensino estimulou, nos últimos anos, estudos acerca daqueles conhecimentos profissionais necessários a formação para o Magistério. Os estudos sobre a subjetividade dos professores, segundo Tardif (2000, apud Santos e Grumbach, 2004, p. 88), apresentam-se no centro das pesquisas sobre o ensino. Esse postulado propõe desmistificar dois aspectos: a visão dos professores como técnicos que aplicam conhecimentos produzidos por outros, sejam eles equipes das secretarias de ensino, especialistas de currículo, ou pesquisadores das universidades; a visão dos professores como agentes sociais, cujo trabalho é determinado por forças e mecanismos sociológicos, como a luta de classes, a transmissão da cultura dominante, a reprodução dos hábitos e dos campos sociais, bem como as estruturas sociais de dominação. Ambas as visões previam os professores de desenvolverem seus próprios saberes, do conhecimento dos poderes decorrentes de sua utilização prática, sujeitando-os aos saberes de peritos e especialistas.

A construção da identidade profissional dos professores envolvendo aspectos humanos da formação desperta o interesse de pesquisadores. Esses aspectos poderiam ser compreendidos, conforme ressalta Neto (2002) como os que são próprios da natureza humana e que dizem respeito à interioridade, à subjetividade de cada ser humano. Assim, aspectos como identidade, projetos pessoais, representações, vida emocional, intersubjetividade, consciência corporal, autoconceito, espiritualidade, sensibilidade ao ouvir o outro, capacidade de disciplina pessoal, generosidade, constância, compromisso pessoal com utopias, entre tantos outros, constituem-se nos aspectos humanos.

Pode-se afirmar, portanto, que uma parte importante da competência profissional dos professores tem raízes em sua história de vida, pois em cada ato, a competência se confunde enormemente com a sedimentação temporal e progressiva ao longo da história de vida, de crenças, de representações, mas também de hábitos práticos e de rotinas de ação.

Para Lortie (1975, apud Tardif, 2002) os professores são trabalhadores que foram mergulhados em seu espaço de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15000 horas), antes mesmo de começar a trabalhar. Essa imersão se manifesta através de toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. Esses fenômenos permanecem fortes e estáveis através do tempo. A história de vida dos professores é de suma importância, nos despertando a atenção para seus interesses e necessidades profissionais, que não são os mesmos ao longo da vida destes profissionais.

Para discutir a formação contínua do professor é preciso, inicialmente, discutir o próprio processo de formação desse profissional. De uma maneira geral, podemos dizer que a formação do docente tem início antes de seu ingresso nos cursos de preparação para o magistério e prossegue durante o exercício de sua prática profissional. O que estamos ressaltando aqui é a importância das experiências anteriores e posteriores aos cursos de formação profissional. Antes de seu ingresso nesses cursos, os alunos tiveram, em sua experiência escolar, oportunidade de refletir sobre os professores e sobre a escola, suas tarefas e funções. Assim, esses estudantes chegam aos cursos de formação profissional com conceitos e representações sobre o papel do professor [...] (Santos, 1998, p. 123-124).

Um professor é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática, a partir de significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e orienta.

Os estudos que tratam da subjetividade docente têm auxiliado a revelar, também, o papel que o professor desempenha como profissional de ensino que se depara com situações complexas, incertas e conflitantes no seu cotidiano.

De acordo com as pesquisas de Tardif (2002), os professores utilizam em suas atividades cotidianas, conhecimentos práticos provenientes no mundo vivido, dos saberes do senso comum, das competências sociais. Suas técnicas não se apóiam nas ciências ditas positivas, mas sobretudo nos saberes cotidianos, em conhecimentos comuns, sociais, baseados na linguagem natural. São os conhecimentos que se adquire no contato social.

Como disse Larson (apud Sacristán, 2002, p. 86): “a forma de ser dos professores é uma forma de comportamento cultural, não uma forma adquirida nos cursos de formação. Isto significa que é muito importante atender às raízes culturais das quais se nutrem os professores, para entender como atuam e por que atuam e como queremos que atuem”.

O que a pesquisa sobre os saberes profissionais dos professores mostra é que eles são fortemente personalizados; são saberes apropriados, incorporados, subjetivados, saberes que é difícil dissociar das pessoas, de sua experiência. Contreras (2002) afirma que o ensino enquanto um ofício, não pode ser definido só de modo descritivo, ou seja, pelo que encontramos na prática real dos professores em sala de aula, já que a docência define-se também por suas aspirações e não só por sua materialidade.

Para que compreendamos a natureza do ensino é primordial que levemos em conta a subjetividade dos professores. A personalidade dos professores impregna a prática pedagógica: não existe uma maneira objetiva ou geral de ensinar; todo professor transfere para sua prática aquilo que é como pessoa. “[...] quando visitamos determinadas classes de ensino fundamental, observamos uma verdadeira estetização do lugar: desenhos, decorações coloridas, disposição refletida dos móveis e dos objetos. Trata-se de uma ordem que reflete a personalidade da professora” (Tardif, 2002, p. 144).

É neste sentido que o autor, esclarece que ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores, etc; os quais estruturam a sua personalidade e suas relações com os outros (especialmente com as crianças) e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva, mas com grande convicção, na prática de seu ofício. Nessa perspectiva, os saberes experienciais do professor, longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula, decorreriam em grande parte de concepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar.

Pesquisas que tratam dos conhecimentos, crenças e predisposições dos alunos-professores, colocam em evidência o fato de que as crenças dos professores que se encontram em formação inicial remetem a esquemas de ação e interpretação implícitos, estáveis e resistentes através do tempo. Pode-se formular a hipótese de que são esses esquemas que, em parte, dão origem à rotinização do ensino, na

medida em que tendem a reproduzir os comportamentos e as atitudes que constituem a essência do papel institucionalizado do professor. É o que mostra particularmente a análise das entrevistas de Holt-Reynolds (1992, apud Tardif, 2002) ou seja, tradicionalista do ensino tem raízes na história escolar anterior desses futuros professores, os quais concebem o ensino a partir de sua própria experiência como alunos no secundário. Eles dizem ter aprendido através de aulas expositivas. Além disso eles julgam, sempre a partir de suas experiências como alunos, que seus futuros alunos serão incapazes de compreender os livros didáticos ou os textos por si mesmos.

Paiva (2003) nas entrevistas realizadas com professoras, falando de como realizam o seu trabalho, sinalizou que foram feitas referências a várias práticas que facilitam o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, há indícios de que estas práticas tenham se originado em outras esferas da vida dessas professoras e, tendo sido reorganizadas, são reapropriadas na esfera profissional. As professoras, quando solicitadas a falar sobre os conhecimentos ou saberes que constituem o seu conhecimento profissional deram um destaque à dimensão institucional de sua qualificação. Fizeram referência à importância da prática, da experiência, mas sem conseguirem localizar de onde vêm ou como são utilizados os conhecimentos experienciais ou práticos.

Para Tardif (2002) o saber profissional está, de certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc.

Trata-se de reconhecer e explorar a noção de que os professores são actores sociais que exercem seus poderes e constroem seus saberes em dadas circunstâncias e contextos, de que modo influenciam o seu ensino e qual o papel a desempenhar pela investigação nesta combinatória. Ou seja, ajudar a iluminar a questão (sempre recorrente) da contextualização e recontextualização dos saberes (Cachapuz, 2000, p. 236).

O professor em sala de aula, adota práticas que condizem com suas crenças e convicções. Na visão de Libâneo (2002) as ações apresentam-se aos sujeitos como inteligíveis à consciência, de modo que o que fazemos tem a ver com o que pensamos e vice-versa.

Segundo Alarcão (1998) o professor, como profissional do humano, tem uma especial responsabilidade sobre sua atuação e, assim, o *conhecimento de si mesmo* no que é, no que faz, no que pensa e no que diz, ou seja, no autoconhecimento é

primordial. A reflexividade consiste no processo de tomar consciência da ação, de tornar inteligível a ação e pensar sobre o que se faz.

Os estudos aqui mencionados, nos levam a crer na necessidade de que os formadores de professores tenham um real conhecimento sobre o processo de formação docente, na medida em que certos discursos proferidos pelos professores trazem como pano de fundo as representações que cada um tem, ou seja, a reflexão, a análise de objetos, situações, experiências, dependem do sentido que damos a essa realidade. Esse seria um caminho, o qual poderia possibilitar um melhor diálogo com esses professores, já que muitas vezes determinadas formações perdem o seu significado quando consideram um tipo de “professor ideal” e desconsideram o “real” desse profissional.

## 2.4 UMA PERSPECTIVA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O PROFESSOR REFLEXIVO

A partir do ano de 1996, através dos estudos de teóricos como Schön (2000); Zeichner (1993); Nóvoa (1993), a formação dos professores encontra suporte na teoria do professor reflexivo, contrariando a visão tradicional sobre a prática educativa. A formação continuada passa a ter como perspectiva a reflexão dos professores sobre suas próprias práticas. O filósofo americano John Dewey (1859-1952) foi um grande inspirador desse movimento pedagógico. Dewey opondo-se ao ensino considerado tradicional, entendia que a escola poderia preparar os alunos para que fossem capazes de resolver problemas do seu dia a dia, denominando por pensamento reflexivo “a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” (Dewey, 1959, apud Alarcão, 1996, p. 45).

O conceito de professor reflexivo surge nos EUA como reação à concepção tecnicista da formação do professor. Refletir, agindo de forma autônoma é o pensamento do final do século XX no contexto educacional internacional.

[...] a reflexão é no dizer do grande filósofo educacional americano John Dewey (1933), uma forma especializada de pensar. Implica uma prescatação activa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, evidencia os motivos que justificam as nossas ações ou convicções e ilumina as conseqüências a que elas conduzem. Eu diria que ser-se reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido (Alarcão, 1996, p. 175).

[...] a função do pensamento reflexivo é a de transformar uma situação na qual se tenham experiências caracterizadas pela obscuridade, pela dúvida, pelo conflito, isto é, de qualquer modo perturbadas, numa situação que seja clara, coerente, ordenada, harmoniosa (Abbagnono e Visalberghi, apud Alarcão, 1996, p. 44).

A idéia de profissional reflexivo desenvolvida por Donald Schön (2000) trata de dar conta da forma pela qual os profissionais (não necessariamente professores) enfrentam aquelas situações que não se resolvem por meio de técnicas de ensino; aquelas atividades que, como o ensino, se caracterizam por atuar sobre situações que são incertas, instáveis, singulares. Valoriza, então, a prática na formação de profissionais, mas uma prática refletida que lhes possibilite a responder às novas situações.

A obra de Schön nos chama atenção para o trabalho dos profissionais, numa concepção da prática que, sob a racionalidade técnica, ficava excluída de toda

compreensão possível e marginalizada em seu valor por não ser o resultado de um conhecimento considerado técnico-científico.

A reflexão é compreendida como um modo de conexão entre o conhecimento e a ação nos contextos práticos, em vez de derivação técnica, de esboço e racionalização das regras de decisão segundo concepções positivistas [...]. Se o especialista técnico excluía do racional –, e portanto da definição da prática profissional –, a discussão dos fins – os quais eram, além disso, transformados em estados finais –, para o profissional reflexivo é necessário discerni-los em sua tradução na prática (Contreras, 2002, p.113).

Segundo Shils (apud Schön, 2000) a racionalidade técnica é uma epistemologia da prática derivada da filosofia positivista, construída nas próprias fundações da universidade moderna, dedicada à pesquisa. A racionalidade técnica diz que os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos.

A racionalidade técnica baseia-se em uma visão objetivista da relação do profissional de conhecimento com a realidade que ele conhece. Nessa visão, os fatos são o que são e a verdade das crenças é passível de ser testada estritamente com referência a elas.

Para Schön (2000) nos últimos vinte e poucos anos, os problemas da prática do mundo real não se apresentam aos profissionais com estruturas bem delineadas e observáveis. As zonas indeterminadas da prática – a incerteza, a singularidade das situações e os conflitos de valores – escapam aos moldes da racionalidade técnica “chamarei de “ensino prático reflexivo” um ensino prático voltado para ajudar os estudantes a adquirirem os tipos de talento artístico essenciais para a competência em zonas determinadas da prática” (Schön, 2000, p. 25).

Quando um profissional reconhece uma situação como única, não pode lidar com ela apenas aplicando técnicas derivadas de sua bagagem de conhecimento profissional. E em situações de conflito de valores, não há fins claros que sejam consistentes em si e que possam guiar a seleção técnica dos meios (Schön, 2000, p. 17).

[...] Em suas atividades cotidianas, o professor toma decisões diante das situações concretas com as quais se depara. A partir das quais constrói saberes na ação. Mas sua reflexão na ação precisa ultrapassar a situação imediata [...] (Pimenta, 2000, p. 23-24).

Enguita (1998) enfatiza que o professor não é um executivo que, na mesa de seu escritório, pode ir executando os passos de um plano estudado previamente, com o tempo necessário para ir modificando-o por meio da reflexão. Os alunos que tem diante de si exigem atuações imediatas e muitas vezes únicas que são marcadas pelo surpreendente obrigando-os a improvisar.

Falar dos professores como educadores reflexivos é proporcionar-lhes elementos por meio dos quais possam romper com as ideologias que enaltecem as técnicas que, na maioria das vezes, estão presentes em sua prática cotidiana. É colocá-los no patamar de sujeitos críticos e políticos, capazes de refletir as mediações que estão postas no espaço dos seus mundos vividos e no espaço social, onde as interações se constituem em uma rede de intersubjetividades.

Schön usa a expressão *conhecer na ação* para referir-se aos tipos de conhecimento em que revelamos em nossas ações inteligentes – performances físicas, publicamente observáveis, citando como exemplo, a ação de andar de bicicleta. O ato de conhecer está na ação. Nós o revelamos pela nossa execução capacitada e espontânea e é uma característica nossa sermos incapazes de torná-la, verbalmente explícita.

Qualquer que seja a linguagem que venhamos a empregar, nossas descrições do ato de conhecer na ação são sempre *construções*. Elas são sempre tentativas de colocar de forma explícita e simbólica um tipo de inteligência que começa por ser tácita e espontânea. O processo de conhecer na ação é dinâmico, e os “fatos”, os “procedimentos” e as “teorias” são estáticos.

Schön (2000) explica que podemos *refletir sobre a ação*, pensando retrospectivamente sobre o que fizemos, de modo a descobrir como nosso ato de conhecer na ação pode ter contribuído para um resultado inesperado. Podemos proceder dessa forma após o fato, em um ambiente de tranquilidade ou podemos fazer uma pausa no meio da ação e pensar no “o que” fizemos, no “como” agimos. Neste sentido, estamos *refletindo na ação*.

A reflexão na ação tem uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do ato de conhecer na ação. Na reflexão na ação, o repensar de algumas partes de nosso conhecer na ação leva a experimentos imediatos e a mais pensamentos que nos levam a ressignificação de nossa ação. O processo de reflexão na ação transforma o profissional, segundo Schön em um “pesquisador no contexto da prática” (1983:69). Nessas situações ele não depende de teorias e técnicas preestabelecidas mas constrói uma nova maneira de observar o problema que lhe permita atender suas peculiaridades e decidir o que vale a pena saber ou colocar um ponto final. Em ocasiões com esta, os práticos demonstram sua arte profissional.

Para Pérez Gómez (apud Paiva, 2003) quando o profissional se revela flexível e aberto ao cenário complexo de interações da prática, a reflexão na ação é o melhor

instrumento de aprendizagem. No contato com a situação prática, não só se adquirem e constroem novas teorias, esquemas e conceitos, como se aprende o próprio processo dialético da aprendizagem.

Assim como o conhecer na ação, a reflexão na ação é um processo que podemos desenvolver sem que precisemos dizer o que estamos fazendo. Improvisadores, ficam muitas vezes, sem palavras ou dão descrições inadequadas quando os perguntamos o que fazem. Sermos capazes de refletir na ação é diferente de sermos capazes de refletir sobre nossa reflexão na ação, de modo a produzir uma boa descrição verbal dela.

Santos (1998) ressalta que no atual cenário educacional, os chamados *saberes práticos ou saberes da experiência*, dizem respeito àqueles conhecimentos e àquelas habilidades que o professor vai adquirindo com o exercício de sua atividade. É um saber que é adquirido no fazer, podendo ser caracterizado como um conhecimento tácito que leva as pessoas a dar respostas a situações da vida profissional, sem conseguir expressar esta ação.

Figueiredo (2003) enfatiza que no diálogo com a prática, o professor não é um técnico, nem simplesmente um improvisador, mas sim um profissional que utiliza seu conhecimento e sua experiência para se desenvolver no cotidiano escolar.

Um exemplo que o autor destaca é o caso da professora Alessandra, há quatro anos trabalhando com crianças com histórico de fracasso escolar. Em sua prática vem criando um conhecimento específico, ligado à ação. Um conhecimento tácito, pessoal e não sistematizado.

A primeira coisa que eu faço é chamar as mães, dar valor a elas. As minhas reuniões todas tem café da manhã. Eu ensino a elas valorizarem a si mesmas primeiro, e junto vão as crianças... Eu ensinei mãe a ler [...]. eu incentivei a mãe a fazer concurso, a estudar. Porque minha relação tinha que ser ampla. Eu acho que o sucesso do meu trabalho muito está aí. Na minha relação com a família dessa criança [...] (Alessandra, p. 126).

Segundo Ribeiro (2003) cabe destacar que todos os professores, encontram no dia-a-dia da sala de aula situações que não podem ser definidas *a priori*, e que exigem improvisação e habilidade pessoal para serem enfrentadas. As experiências vividas, sobretudo nestas situações são formadoras, permitindo aos professores desenvolver disposições adquiridas na e pela prática real, que lhe permitirão justamente enfrentar as limitações e os imponderáveis da profissão, o que exige “uma capacidade de se comportar enquanto sujeito, ator e de ser uma pessoa em interação com as outras pessoas” (Tardif, 1991, apud Ribeiro, 2003, p.156).

Schön (2000) critica os atuais currículos dos Cursos de Formação de Professores, salientando o valor do conhecimento da prática e revalorizando o conhecimento que brota da prática inteligente e refletida dos professores. Para ele, na visão tradicional de racionalidade técnica, a teoria e a prática estão separadas e esta visão precisa ser superada.

A prática profissional desenvolvida da perspectiva reflexiva não é uma prática que se realiza somente obtendo o conhecimento teórico e desconsiderando o contexto social no qual ocorre. Este é um contexto que representa diferentes interesses e valores.

Atualmente, a literatura sobre formação de professores, ao realçar a necessidade da formação de um profissional reflexivo capaz de refletir na ação e sobre a ação, termina, também, por dar destaque aos processos de formação que partam da análise de situações da prática profissional do docente. Assim, a forma interativo-reflexivo, ou seja, as propostas de formação centradas na solução de problemas da prática, é destacada, na literatura, como aquela capaz de melhor preparar o docente para o enfrentamento de situações futuras, por torná-lo mais consciente a respeito do seu trabalho, dos princípios, pressupostos e valores subjacentes às suas rotinas e seus hábitos.

Concebendo a formação de professores como aquela capaz de despertar nestes a atenção para o cuidado com aquilo que se pratica sem que pensemos a respeito, estaremos contribuindo de fato para uma profissionalização consciente, estaremos mais voltados para a humanização, para o sujeito-professor.

É preciso que se valorize a prática na formação de professores, mas que seja uma prática refletida, que lhes possibilite responder às situações novas, nas situações de incerteza e indefinição. Conforme destaca Tardif (2002) será preciso rever a visão de que a prática dos professores não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática. Precisamos preparar os professores para que assumam uma atitude reflexiva em relação ao seu ensino e às condições sociais que o influenciam.

Nóvoa (1993, apud Alarcão, 1996) nos chama atenção destacando que a alteração das práticas educativas, capaz de conduzir à melhoria da qualidade de ensino, passa significativamente, pela formação reflexiva dos professores. Estes como práticos reflexivos, assumir-se-ão como atores dinâmicos do processo educativo em

que se inserem. Tornar-se-ão capazes de uma visão crítica que lhes permite aceitar adaptar, ou até mesmo rejeitar, indicações alheias à realidade aula. “A ação reflexiva é uma ação que implica uma consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das conseqüências a que conduz [...] não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores” (Zeichner, 1993, p. 18).

O movimento da prática reflexiva atribui ao professor um papel ativo na formulação dos objetivos e meios de trabalho, entendendo que os professores também têm teorias que podem contribuir para a construção de conhecimento sobre o ensino.

Segundo Pimenta (2002) é indiscutível a contribuição da perspectiva da reflexão no exercício da docência para a valorização da profissão docente, dos saberes dos professores, do trabalho coletivo destes e da escola enquanto espaço de formação continuada. Isto porque assinala que o professor pode produzir conhecimento a partir da prática, desde que na investigação refletida intencionalmente sobre ela, problematizando os resultados obtidos com o suporte da teoria. E portanto, como pesquisador de sua própria prática. “A reflexão, a análise de objetos, situações, experiências, dependem do sentido que damos a essa realidade” (Libâneo, 2002, p. 59).

Contreras (2002) aponta que o professorado tende a limitar seu mundo de ação e reflexão à aula e ao contexto mais imediato e, com isso, prefere submeter-se às rotinas e à sua experiência imediata sem conseguir ver os condicionantes estruturais do seu trabalho, da sua cultura e das formas de sua socialização.

Quando falamos em professor reflexivo estamos nos referindo a expectativas que são geradas quanto ao seu desempenho no cotidiano da escola, e como elas são responsáveis pelo desenvolvimento de práticas inovadoras, ou manutenção das existentes, que dependem das ações daquele profissional.

De acordo com Contreras (2002) são raros os trabalhos sobre educação que não fazem uma defesa da necessidade da reflexão sobre a prática como parte essencial da formação e função do professor no exercício de seu trabalho.

Para Pimenta (2000) as investigações sobre o professor reflexivo, ao colocarem os nexos entre formação e profissão como constituintes dos saberes específicos da docência, bem como as condições materiais em que se realizam, valorizam o trabalho do professor como sujeito das transformações que se fazem necessárias na escola e

na sociedade, e isto sugere um tratamento indissociado entre formação, condições de trabalho, salário, jornada, gestão e currículo.

A formação de professores na tendência reflexiva se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das unidades escolares, pressupondo condições de trabalho propiciadoras da formação.

“A transformação da prática dos professores deve se dar, pois, numa perspectiva crítica. Assim deve ser adotada uma postura cautelosa na abordagem da prática reflexiva, evitando que a ênfase no professor não venha a operar, estranhamente a separação de sua prática do contexto organizacional no qual ocorre. Fica, portanto evidenciada a necessidade de realização de uma articulação, no âmbito das investigações sobre prática docente reflexiva, entre práticas cotidianas e contextos mais amplos, considerando o ensino como prática social concreta” (Pimenta, 2002, p. 24).

Refletir simplesmente sobre o trabalho docente de sala de aula é muito pouco para um entendimento maior das condições que serão tomadas como facilitadoras ou não da prática nos contextos escolares. É primordial que tenhamos a consciência de que a qualidade da prática do professor é muitas vezes condicionada pelos recursos humanos e materiais da escola.

Salientamos que o uso indiscriminado da concepção dos docentes como profissionais reflexivos, a imagem habitual de reflexão como uma prática individual e a demanda para que os professores reflitam mais sobre suas práticas, não obedecem a mera moda passageira mas cumprem uma função expressa de legitimação nas atuais reformas educativas.

[...] o uso generalizado da noção de reflexão, na defesa de um novo modelo de prática docente, também parece sugerir que basta o professor ser reflexivo para resolver os problemas que enfrenta no seu trabalho e ter autonomia na sua ação pedagógica. Uma das possíveis implicações dessa concepção é que os problemas escolares podem ser resolvidos pelo professor ou por grupos de professores. Além de criar a ilusão da posse de um poder que não se concretiza, tal concepção acarreta o desvio da atenção dos problemas estruturais que estão profundamente inseridos nas desigualdades sociais, econômicas e políticas (Paiva, 2003, p.59).

Chamaríamos aqui atenção para as condições de trabalho que atualmente vem sendo proporcionadas aos professores. Isto nos leva a questionar as intenções das políticas de formação que através de um falso discurso pretendem tão somente atender interesses alheios aos professores.

A prática dos professores vista sob a ótica de uma perspectiva crítica, requer que tenhamos o cuidado, enquanto formadores, para que a ênfase no professor não possa obscurecer a importância do contexto escolar (sua lógica de organização) onde a prática ganha significado. É preciso considerar o ensino como uma prática social concreta.

Finalizemos com as palavras de Contreras (2002, p. 138):

[...] a questão seria, então, saber qual tipo de reflexão se quer promover e o que deve ser matéria de análise reflexiva. Tratar-se-ia de perguntar se é possível conceber a reflexão como um processo que incorpore as implicações sociais, econômicas e políticas da prática do ensino, para poder superar visões reducionistas da reflexão que não transcendam as implicações mais imediatas da ação em sala de aula [...].

## **2.5 DESCREVENDO A PROPOSTA PEDAGÓGICA E A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DESENVOLVIDA PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE DUQUE DE CAXIAS**

Para abordarmos a Proposta Pedagógica e a Política de Formação Continuada para Professores desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias (SME), se faz primordial que conheçamos sua estrutura e tarefa de administrar as unidades escolares da rede municipal de ensino. Em seguida, destacaremos a composição da Equipe de Educação Infanto-Juvenil (EEIJ) responsável pela formação continuada dos professores do 2º ano do Ciclo de Alfabetização (CA) à 8ª série, seu propósito de trabalho e as propostas de formação continuada que são oportunizadas aos professores da rede municipal de ensino.

Prosseguiremos fazendo um resgate histórico, nos detendo apenas em um certo período (1996 a 2004) na tentativa de destacarmos a implantação do CA na rede municipal de ensino, sem entretanto, nos aprofundarmos nesta questão. Recorreremos aos seguintes documentos: “A escola em movimento - Reorientação curricular: Educação Infantil, Ciclo de Alfabetização, 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental” (1996); Pressupostos Teóricos – Escola em movimento: uma construção permanente” (2002); “Proposta Pedagógica – Escola em movimento: uma construção permanente 2º volume” (2004). Finalizaremos descrevendo a Proposta Pedagógica da rede municipal e a Política de Formação Continuada para Professores desenvolvida pela SME.

A SME está organizada por Departamentos, Núcleo, Assessoria, Coordenadorias, dentre elas a Coordenadoria de Educação (CE) e Equipes como a EEIJ. As 114 (cento e quatorze) unidades escolares da rede municipal de ensino são administradas pela SME e mantidas pela Prefeitura Municipal. Tais unidades atendem aos alunos em idade escolar da Educação Infantil ao Ensino Regular Noturno. Temos a seguinte organização: Educação Infantil (creches e pré-escolas); Ensino Fundamental (1º, 2º e 3º anos do CA; 3ª à 8ª série) e Ensino Regular Noturno (ciclos 1, 2 e 3).

A EEIJ é composta por implementadores (professores concursados, lotados na SME), a maioria atuando também em unidades escolares da rede municipal, sendo que 11 (onze) são responsáveis pelo acompanhamento dos professores que lecionam nos 2º e 3º anos do CA, 3ª e 4ª séries. Outros implementadores atuam diretamente com os

professores de 5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> séries, já que a equipe possui professores com formação em disciplinas específicas. Ambos os grupos são coordenados por uma chefia direta.

O 1<sup>o</sup> ano do CA é acompanhado pela Coordenadoria de Educação, através do “Programa de Formação de Professores Alfabetizadores” (PROFA) que possui uma equipe responsável pela formação continuada destes professores. Cabe ressaltar que a Educação Infantil, o Ensino Regular Noturno e a Educação Especial também são acompanhados por equipes específicas.

O PROFA teve seu início em âmbito nacional no ano letivo de 2001, através de parcerias do MEC com Municípios, Estados e Universidades e tem como propósito promover discussões sobre uma didática da alfabetização que encontra suporte teórico na psicogênese da língua escrita, compreendendo a necessidade de formação do aluno leitor e produtor de texto.

O primeiro grupo de formação do PROFA em Duque de Caxias foi organizado em 2002, após estabelecimento do convênio entre a SME e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Deste projeto participam, professores que ensinam a ler e escrever na Educação Infantil e Ensino Fundamental, inclusive na Educação de Jovens e Adultos, priorizando o CA. Também participam, Orientadores Educacionais ou Diretores que pretendam aprofundar seus conhecimentos.

A EEIJ tem como propósito o desenvolvimento de propostas de formação continuada para professores do 2<sup>o</sup> ano do CA à 8<sup>a</sup> série da rede municipal, para isto, planeja suas atividades em reuniões organizadas de acordo com a necessidade, sendo uma interna realizada semanalmente com a presença de toda a equipe e orientada pela chefia imediata.

Os encontros com professores são agendados, observando o calendário escolar da rede municipal de ensino e enviados, previamente, para as unidades escolares, através de ofícios. Solicita-se a não dispensa das turmas, o que deve ser acompanhado pelo Diretor da unidade escolar.

Os temas dos encontros realizados e a organização dos materiais selecionados são feitos na SME pelos implementadores da EEIJ, levando em consideração as avaliações realizadas pelos professores em encontros anteriores e o Plano de Ação da equipe aprovado previamente pela CE.

A organização de materiais pedagógicos como: jogos, textos, etc, também são selecionados pela equipe. Os encontros acontecem em espaços alternativos, já que a SME não dispõe de espaço físico para tal. São estabelecidas, neste sentido, parcerias

com universidades, até mesmo com as unidades escolares da rede, se necessário for, além de outras instituições para a realização de cursos, palestras, oficinas e outros. Esses tipos de formação em algumas situações, são planejados em parceria com a CE.

Os chamados grupos de estudos são realizados mensalmente nas unidades escolares e garantidos em calendário escolar, entregue pela SME às unidades no início do período letivo. São planejados pelas equipes técnico-pedagógicas, tendo em vista as prioridades e necessidades coletivas dos profissionais da escola.

O CA implantado na rede municipal no ano letivo de 1996, em uma determinada gestão, põe fim ao regime seriado nos primeiros anos do Ensino Fundamental, ou seja, nas antigas Classes de Alfabetização (CA), 1ª e 2ª séries que passam a ser reorganizadas em 1º, 2º e 3º anos de um mesmo ciclo que busca seus fundamentos na teoria construtivista sociointeracionista, baseando-se nos estudos de teóricos como Vygotsky, Wallon, Freire e outros. Acredita na avaliação continuada dos alunos, entendendo a alfabetização como um processo, que tem o seu início muito antes do ingresso da criança no espaço escolar. Os três anos do ciclo aperfeiçoariam essa alfabetização que terá continuidade por toda a vida.

Na ocasião da implantação do CA foram realizados muitos estudos, envolvendo os profissionais nas UE's e SME. As reuniões nos Pólos de Ação Pedagógica contaram com a participação de representantes das unidades escolares. Na apresentação da Proposta Pedagógica A Escola em Movimento – Reorientação Curricular: Educação Infantil, Ciclo de Alfabetização, 3ª e 4ª Séries do Ensino Fundamental (1996, p. 8), é assim descrito: “Conscientes da difícil tarefa que teríamos pela frente, adotamos como princípio orientador deste trabalho, a consulta prévia aos educadores da rede municipal incluindo a participação dos mesmos, pela via da representatividade dos Pólos de Ação Pedagógica nas discussões e elaboração das propostas”.

Com a implantação do CA inicia-se o movimento de *reorientação curricular* “que tem como perspectiva a construção do currículo com base no pensamento pedagógico crítico concebendo-o como um processo organizado pela escola de forma a construí-la crítica e competente em sua função” (A Escola em Movimento – Reorientação Curricular: Educação Infantil, CA, 3ª e 4ª Séries, 1996, p. 9). A proposta é uma nova organização para os objetivos de ensino da Educação Infantil, 3ª e 4ª séries, pois foi detectado que durante muito tempo a visão tecnicista estava presente na organização do currículo escolar, onde havia uma separação das disciplinas que ficavam isoladas, além de estarem estruturadas de forma linear. Esta forma de conceber o currículo

vinha reforçando os conceitos difundidos pelas pedagogias que negavam a relação entre educação e sociedade, entendendo que ao indivíduo só era pertinente a absorção de conhecimentos já formalizados. “[...] um dos grandes desafios dos educadores é se opor a sistemática de exclusão, da imposição-elementos constitutivos de uma cultura autoritária, reflexo de uma história de arbítrios e desigualdades promovidas pelo aparelho estatal” (A Escola em Movimento – Reorientação Curricular, 1996, p. 16).

A tarefa de pensar o CA, envolve também uma reflexão a respeito do currículo que ora estava sendo adotado. Pensa-se num currículo diferenciado e isto deve ser também uma tarefa para os profissionais da Educação Infantil, 3ª e 4ª séries e não somente dos professores regentes do CA. A proposta do movimento de reorientação curricular destaca como fundamentos:

O trabalho educativo e produtivo, a vida cotidiana e a realidade imediata colocam-nos sempre diante de situações e problemas que nos fazem pensar em como podemos respondê-los e enfrentá-los. Ao responder na prática a essas situações e problemas, aprendemos com estas experiências, e o nosso conhecimento vai se modificando e ampliando (Alforja, 1992, apud A Escola em Movimento – Reorientação Curricular, 1996, p. 10).

Instrumentalizar nossos alunos para o exercício pleno de sua condição de cidadãos, participantes do processo político na construção de um projeto social mais justo; implementar uma escola de qualidade, que favoreça o desenvolvimento do sujeito que considere os conhecimentos e valores culturais que os educandos já possuem e que amplie os seus conhecimentos da autonomia, da cooperação, da criatividade, da capacidade crítica e a formação do autoconceito positivo; o papel do professor enquanto mediador entre o saber que o aluno traz e o conhecimento mais ampliado que a escola deve propiciar (A Escola em Movimento – Reorientação Curricular, 1996, p. 18).

A proposta pedagógica *A Escola em Movimento – Reorientação Curricular: Educação Infantil, CA, 3ª e 4ª Séries do Ensino Fundamental*, implementada no ano letivo de 1996 considera os educadores como cidadãos, investigadores, capazes de construir e produzir conhecimento, sujeitos responsáveis pela sua história. O professor é visto como o mediador entre o saber que o aluno traz e o conhecimento socialmente acumulado, sistematizado que a escola oferece. O professor deve estimular o aluno à reflexão crítica, enfim, à construção do seu próprio conhecimento.

A competência do educador passa, também pela apropriação da capacidade de dirigir o pedagógico como sujeito da construção do projeto pedagógico com seus educandos: passa pela capacidade de planejar, selecionar atividades significativas, interessantes e variadas, tecnicamente fundamentadas para atingir objetivos claramente definidos, proporcionando o conhecimento do educando através de estratégias de intervenção pedagógica (Reorientação Curricular/DC, 1996, p.12).

Quanto à formação continuada, a proposta ressalta que os professores tendem a se tornarem pesquisadores, à medida em que provocados pelas situações práticas do

seu dia-a-dia, lançam mão dos conhecimentos teóricos que dispõem, adquirindo também novos conhecimentos.

No ano de 2002, já em nova gestão, a SME lança o 1º volume de seus *Pressupostos Teóricos – A Escola em Movimento: Uma Construção Permanente*, cujo desafio central, conforme mencionado, é dar prosseguimento às construções anteriores a fim de garantir o seu fechamento. Para isto é sinalizado que foi realizada a leitura dos diversos tipos de registros produzidos até então pelos profissionais da rede municipal de ensino, no sentido de conhecer a história de trabalhos anteriores. Temos, novamente os estudos dos mesmos teóricos: Wallon, Piaget, Vygotsky e outros, reforçando a idéia do homem em processo de construção, um dos princípios da teoria construtivista sociointeracionista, apontando para uma ação transformadora do ensinar e aprender.

Os fundamentos expressos no documento continuam tendo como eixo a idéia de MOVIMENTO, onde o conhecimento não seria algo estático, mas construído através da dinâmica de troca de experiências, respeito às individualidades e diversidades humanas. Esclarece que sua construção, conforme o documento de 1996 já apontava, envolveu os profissionais da rede municipal de ensino em diferentes ocasiões, compartilhando experiências e que este é o resultado do trabalho daqueles que acreditam na democracia e que estão comprometidos com a educação.

A construção da Proposta Pedagógica no ano letivo de 2002 destaca que não se trata de um guia de como organizar a ação pedagógica, mas em fundamentos para que seja possível refletir sobre ações em busca de soluções. “A Escola em Movimento pressupõe canais de comunicação abertos e está em constante (re)organização, (re)definição e (re)avaliação”. (Miguel Arroyo, apud *Pressupostos Teóricos*, 2002, p.17).

“[...] compreendeu o segmento dos profissionais da educação relacionados à estrutura organizacional da própria Secretaria de Educação e de todos aqueles que atuam diretamente nas unidades de ensino. Dessa forma, a SME propôs assegurar a construção de uma proposta múltipla, ou seja, que expressasse as diferenças e garante o particular, resgatando as concepções e práticas educativas das pessoas que, concretamente, produzem o cotidiano da educação pública municipal de Duque de Caxias”. (Oliveira, apud *Pressupostos Teóricos – SME*, 2002, p.14).

Fala-se do “movimento” que incentive práticas pedagógicas, que considerem a criatividade e a aprendizagem. Movimento que envolva alunos, professores e comunidade, mas que tenha característica de não estar fechada.

MOVIMENTO em busca de uma escola participativa, dinâmica, efetivamente voltada para todos e fundamentada na Pedagogia da Inclusão.

MOVIMENTO para a construção de um currículo, que respeite o desenvolvimento humano, inclusivo, estimulador das diferenças individuais e que tenha por princípio a interdisciplinaridade.

MOVIMENTO na direção do aluno entendido em toda a sua dimensão humana como ser integral, pleno, sujeito da história, com um tempo e um ritmo próprios, capaz de construir sua identidade, desenvolvendo o seu potencial e a sua auto-estima.

MOVIMENTO para estimular novas e diversificadas práticas pedagógicas que valorizem a criatividade, a originalidade, a aprendizagem e que resgatem o verdadeiro sentido de ensinar.

MOVIMENTO com o aluno, com o professor, com a comunidade, reflexo de um tempo, de um espaço, de uma vivência, nascendo e se refazendo com a simplicidade e a certeza de não ser definitiva.

MOVIMENTO ousado, renovador, transformador, audaz, desafiador, lúdico, ético, solidário, libertador ... (Pinto, apud Pressupostos Teóricos – Escola em Movimento: Uma Construção Permanente, 2002, p. 17-18).

Chamaríamos atenção para o fato de que o movimento de reorientação curricular iniciado no ano letivo de 1996 já apontava também, para a construção de um currículo que tivesse como princípio orientador do trabalho, a consulta prévia aos educadores da rede municipal, incluindo a participação dos mesmos através de Pólos de Ação Pedagógica, o que resultou, na época, na formação de grupos de trabalho.

No documento emitido no ano letivo de 2002 é sinalizado que desde 1997 a SME vinha propiciando aos educadores momentos para discussão, garantindo espaços para debate a fim de que houvesse não só uma reflexão coletiva sobre referenciais curriculares, mas que a escola, incluindo todos seus profissionais pudesse discutir suas relações para com a sociedade, construindo assim seu projeto político pedagógico. Inclusive, que a SME a favor do aperfeiçoamento permanente dos professores, garantiu a presença de profissionais conceituados no meio educacional, porém entendeu a importância de garantir a participação daqueles que vivenciam o cotidiano escolar, não sendo necessário reunir um grupo de especialistas para fazê-lo.

Trata-se, portanto, da busca de uma educação voltada à construção do conhecimento e que reconhece a importância deste em relação à emancipação dos sujeitos e ao exercício da cidadania. Reforça-se, assim, a reorganização da escola, baseada numa concepção de conhecimento, operando com teorias de aprendizagem e formas de organização de ensino que superem as práticas pedagógicas tradicionais, centradas na memorização mecânica e na reprodução de informações descontextualizadas, anacrônicas ou sem utilidade prática (Pressupostos Teóricos, 2002, p.19).

Nesse sentido, investir na formação continuada do professor propicia o desenvolvimento profissional dos educadores da rede municipal, em articulação com suas escolas e seus projetos e possibilita a progressão funcional baseada na competência dos profissionais. Por isso, a cada ano, sentimos a necessidade de disponibilizar mais recursos para a formação contínua dos educadores, centrada em suas necessidades, e para a melhoria das condições de trabalho (Pressupostos Teóricos, 2002, p.27).

A proposta destaca que o professor desempenha no processo ensino-aprendizagem o papel de guia e mediador. Guia no sentido de oportunizar ao educando o contato com o conhecimento socialmente construído, auxiliando-o a entender as relações e tecer suas críticas. Mediador para possibilitar que o educando possa estabelecer relações que envolvam a realidade e o objeto a conhecer.

Nesta proposta o professor é visto como sujeito de transformação social. É entendido que a qualidade do ensino ministrado na escola e seu sucesso na tarefa de formar cidadão, a fim de participar da vida sócio-econômica, política e cultural do país, estão relacionados à formação e às condições de trabalho, elementos essenciais à profissionalização do magistério.

Destaca ainda que, investir na formação continuada do professor propicia o desenvolvimento profissional dos educadores da rede municipal em articulação com suas escolas e seus projetos e possibilita a progressão funcional baseada na competência dos profissionais. Diz que, a cada ano, é sentida a necessidade de disponibilizar mais recursos para a formação continuada dos educadores, tendo em vista o atendimento de suas necessidades, e conseqüentemente a melhoria das condições de trabalho para todos “[...] aproveitamos para dizer que, a favor da valorização de todos nós, garantindo aperfeiçoamento permanente, contamos com inúmeros encontros e diálogos entre diferentes profissionais de vasta experiência [...]”, Pressupostos Teóricos – Escola em Movimento: Uma Construção Permanente, 2002, p. 27.

“O aprendiz é como um viajante que se detém o tempo que for necessário nos lugares de seu interesse, que desfruta o encontro inesperado e que se sente atraído mais pela intensidade da experiência do que pela quantidade de postais que acumula” (Hernández, apud Proposta Pedagógica SME, 2004). É com este pensamento que a *Proposta Pedagógica da “Escola em Movimento” – Uma Construção Permanente 2º volume* é apresentada em sua versão final no ano letivo de 2004, ainda na mesma gestão municipal.

Na apresentação do documento é enfatizado: “Aqui está o resultado do Movimento de Reestruturação Curricular [...]. Durante anos, estivemos buscando este objetivo. Foi um tempo de muitos encontros, estudos, escritos, idas e vindas... nas escolas, nos pólos pedagógicos, na Secretaria, na universidade – num movimento incessante de construir juntos, aprendendo a viver a democracia – com escrita, voz,

decisão, resignificação”. (Proposta Pedagógica, 2004, p.11). E completa: [...] “E assim, nós vamos fazendo Educação: dialogando com a prática”.

Resgata-se o ano letivo de 2002, quando é lançado o primeiro trabalho da SME intitulado “Princípios Teóricos”, tendo como perspectiva a construção de uma proposta pedagógica capaz de expressar a realidade existente de toda uma rede de ensino e compor os princípios que norteariam o processo escolar numa sociedade em transformação.

Segundo Santos (2004) o primeiro volume dos Pressupostos Teóricos apoiou-se na visão do homem como ser em construção alicerçada e compreendida de forma multiforme pelos seus principais teóricos – Wallon, Piaget e Vygotsky. Esses estudos consideram a diversidade humana e a compreensão de que a prática pedagógica de fundamento sociointeracionista aponta na direção de um novo olhar para a relação do ensinar e aprender.

O segundo volume Proposta Pedagógica – Escola em Movimento: Uma Construção Permanente aprofunda questões curriculares apoiando-se em teóricos como Morin, Fazenda e Zabala, dentre outros: “Persiste a idéia de movimento, persiste a busca de fundamentos para por uma escola em movimento, capaz de se abrir para o novo, para o que ainda vem, rever a própria identidade e se reconstruir, sem perder a experiência acumulada do passado e os valores educacionais mais perenes” (Santos apud Proposta Pedagógica – Escola em Movimento: Uma Construção Permanente, 2004, p. 12). Nesta proposta o professor deve, ainda, desempenhar o papel de guia, de mediador.

Todo esse processo de reestruturação curricular, é estendido para a 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries da Rede Pública Municipal tendo seu início em fevereiro de 1999 compreendendo uma longa agenda de encontros, com representantes das unidades escolares nos pólos de ação pedagógica e registros por parte dos profissionais das escolas, estudos realizados nas próprias UE's, utilizando textos enviados pela EEIJ e a Coordenadoria de Educação. A sistematização dos documentos (relatórios) enviados pelas unidades à SME, foi feito por grupos de trabalho em parceria com os implementadores da EEIJ. Estes também fizeram visitas às unidades escolares que estudavam temas referentes à interdisciplinaridade, currículo, LDB e outros.

A Proposta Pedagógica – Escola em Movimento: uma Construção Permanente (2004) a ser implementada no ano letivo de 2005, já em uma nova gestão, faz considerações acerca da formação docente trazendo ponderações sobre os momentos

iniciais da carreira, quando, na maioria das vezes, o professor diante de seu alunado se sente despreparado para realizar a concepção de trabalho que trouxe do curso de formação de professores ou da universidade. Começa indagando que tipo de formação estas instituições continuam oferecendo? Coloca então, que historicamente o Brasil viveu décadas de um ensino que estava muito mais voltado para a importância das técnicas de ensino do que para o aprendizado e as transformações. “A partir da década de 80, com o desenvolvimento dos estudos pedagógicos de Paulo Freire e outros pensadores, o modelo técnico-positivista começou a ser questionado e criticado, porém hoje ainda norteia a formação e principalmente a atuação do professor” (Pressupostos Teóricos, 2005, p. 144).

É destacado na proposta que embora já exista uma mudança em relação ao modelo de formação, ainda há que se ter a consciência de que os desafios da sala de aula são muitos, por isso é necessário continuar investindo na formação do professor.

A formação inicial do professor ainda possui uma visão tecnicista, que reproduz as ações propostas, o conhecimento específico parece se mostrar suficiente para dar competência ao educando na construção de sua identidade. O que escapa desse modelo é a percepção de que a escola, assim como a sociedade, se modifica de maneira que não basta à construção do conhecimento, o conteúdo específico e isolado, sendo necessário que esse conhecimento integrado aos diferentes saberes traduzidos de outras áreas e, principalmente, por outras dimensões do ser humano, seja acompanhado de uma visão holística, sem perder sua especificidade, mas permeando-a com o contexto da contemporaneidade, finalmente, humanizando-a (Pressupostos Teóricos, 2005, p.144).

É reforçada a necessidade da formação continuada em virtude de muitos profissionais terem concluído a sua formação há um certo tempo. Destaca que em casos desse tipo, em geral, estes profissionais acabam por se fundamentar em concepções estáticas, alicerçadas num modelo reprodutivista.

Tanto para o educador recém formado quanto para o mais experiente é fundamental que se invista na formação continuada, não de forma pontual, mas colocando na prática o verdadeiro sentido que esta expressão nos traz. Sabemos que é difícil, devido a uma série de fatores (tempo disponível, organização da escola, vontade política), mas só assim efetivamente as mudanças necessárias a uma educação de qualidade sairão do plano teórico para a realidade (Pressupostos Teóricos, 2005, p.144).

Reforça a importância da prática dos professores e da formação do professor reflexivo, assim como do contexto escolar, no diálogo com a prática, tornando-se propício à pesquisa. Faz críticas às formações continuadas que adotam “slogans pedagógicos”, o que considera “vazios de significados”.

A perspectiva de formação docente desenvolvida no município de Duque de Caxias compreende que a prática profissional deva ser um espaço para reflexão e

construção de conhecimentos. Para tanto, defende que é imprescindível a proposição de condições pessoais, institucionais e sócio-políticas, sem as quais configura-se apenas uma falácia sobre política de valorização da referida formação.

Ao entender que o professor não seja um simples técnico, executor de tarefas, mas um pesquisador, um intelectual crítico tem-se claramente a necessidade de transformação, de maneira significativa, das condições de trabalho nas escolas, investindo na formação e no desenvolvimento dos professores e nas instituições escolares.

Pretende-se que os professores sejam valorizados como sujeitos companheiros de trabalho e autores das propostas de formação continuada. Neste sentido, é destacado que as condições de trabalho são fundamentais para a valorização do profissional docente.

São pilares nos quais se assentará a política pública de formação continuada de professores na Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias:

1. condições salariais dignas que permitam dedicação, atualização que fomentem o estudo e a pesquisa. Condições estas que contribuirão significativamente para melhorias do exercício profissional dos professores;
2. garantia de um espaço físico atraente e convidativo à pesquisa e leitura nas unidades escolares. Com condições humanas e materiais disponíveis que viabilizem efetivamente a formação e atualização docentes;
3. horário de trabalho pedagógico coletivo, assegurado através de grupos de estudo planejados dentro da carga horária do professor, constituindo uma formação permanente que tem a escola como *lócus* de discussão e análise de teorias e práticas, como possibilidade de ajudar a fazer o enfrentamento dos problemas cotidianos;
4. complementação pedagógica que se estabeleça a partir da organização pedagógico-administrativa do horário de trabalho do professor, com a clara intenção de estabelecer coletivos de discussão de propostas e temáticas que atendam às aspirações e necessidades do professorado;
5. garantia de participação coletiva dos professores em discussões para implementação de propostas pedagógicas, estabelecimento de metas e providências necessárias para concretização, bem como na avaliação nas mesmas;
6. fortalecimento dos projetos pedagógicos gestados no interior da escola, proporcionando as condições humanas e materiais que viabilizem as execução dos mesmos. Apoio e investimento em formas mais criativas de organizar e pensar a escola.
7. promoção de experiências de parcerias entre os professores da rede municipal e instituições que se destinem à formação inicial de professores. Experiências estas que favoreçam o diálogo e a troca entre os docentes e seus futuros pares;
8. estabelecimento de parcerias com instituições que possibilitem a continuidade e/ou aprofundamento de estudos;
9. organização de seminários, palestras, cursos de atualização e aprofundamento de estudos

Proposta Pedagógica – Escola em Movimento: Uma Construção Permanente, 2004, p. 145-146.

A SME reconhece que já houve um grande avanço em se tratando de condições de trabalho favoráveis, porém, é preciso garantir aquelas que ainda não fazem parte da realidade da rede. É enfatizado para isto, que existe a necessidade de mudanças administrativas capazes de garantir que a formação continuada de professores possa ser efetivada com base na perspectiva que ora se elege.

### 3 METODOLOGIA E ANÁLISE DE DADOS

A pesquisa foi desenvolvida tendo como foco uma abordagem qualitativa, pelo entendimento de ser este o tipo de investigação mais adequado em se tratando da natureza do estudo realizado, ou seja, aquele que “não admite visões isoladas, parceladas, estanques” (Triviños, 1987, p.137).

Os sujeitos da pesquisa foram professores do 2º e 3º anos do Ciclo de Alfabetização (CA) lotados em unidades escolares da rede municipal de ensino de Duque de Caxias e os implementadores da Equipe de Educação Infanto-Juvenil (EEIJ) lotados na Secretaria Municipal de Educação (SME) do mesmo município, responsáveis pela formação continuada de tais profissionais. A escolha dos sujeitos esteve relacionada ao fato da pesquisadora estar atuando como implementadora das formações continuadas para professores do 3º ano do CA e em contato permanente com os implementadores do 2º ano.

É importante ressaltar que não houve preocupação em optar por professores regentes em turmas de 1º ano do CA, devido à compreensão de que “a não resignificação da prática”, não é um problema específico destes profissionais. Conforme sinaliza Arroyo (2000), apesar do incentivo à continuidade de estudos, por parte das Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, a prática dos docentes permanece inalterada.

A amostra constituiu-se de 103 (cento e três) professores do 2º e 3º anos do CA lotados em unidades escolares da rede municipal de ensino de Duque de Caxias, do universo de 1006 (mil e seis): 474 (quatrocentos e setenta e quatro) regentes no 2º ano do CA e 532 (quinhentos e trinta e dois) no 3º ano. Participaram também 8 (oito) implementadores da EEIJ responsáveis pela formação continuada dos professores do 2º e 3º anos dos 11 (onze) lotados na SME de Duque de Caxias.

A seleção das unidades escolares onde a pesquisa foi realizada, obedeceu o critério da facilidade de acesso, visto que a pesquisadora pertenceu à Equipe de Supervisão Educacional (ESE/SME – Supervisão de Campo), tendo portanto, uma certa proximidade com gestores e equipes pedagógicas das unidades escolares.

Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram questionários estruturados com questões abertas e fechadas. As mesmas questões foram abordadas tanto para professores quanto para implementadores, já que a intenção foi a

observação/análise do ponto de vista de ambos os grupos, cotejando informações, possibilitando assim, o esclarecimento acerca das necessidades existentes.

Antes da aplicação, o instrumento de pesquisa foi submetido à apreciação de 3 (três) pedagogos que atuam no meio educacional e aplicado a um grupo de 6 (seis) professores e 3 (três) implementadores. As questões nas quais houve dificuldade de compreensão, foram reelaboradas.

Os dados coletados foram apresentados em 11 (onze) quadros, entendendo que a preocupação não se restringiu ao “produto”, ao que pudesse ser “quantificável”, mas à possibilidade de apoiar-se neste tipo de organização para melhor visualizar e comparar os dados obtidos.

Procurou-se paralelamente ilustrar as declarações de ambos os grupos (professores e implementadores) como forma de identificar os significados atribuídos, considerando os diferentes pontos de vista, fundamentando assim, as considerações feitas.

A análise interpretativa dos dados apoiou-se nos aspectos destacados por Triviños (1987): resultados alcançados no estudo; fundamentação teórica; experiência pessoal do investigador.

A seguir é apresentada a tabulação das respostas que foram obtidas através do questionário aplicado, tecendo comentários com ilustrações dos pontos de vista dos participantes da pesquisa, sendo considerado para análise interpretativa, os aspectos já destacados.

Para a organização dos quadros de 1 a 11, tomou-se como referência as questões destinadas aos professores, fazendo um paralelo com as respostas dos implementadores. Ressaltamos que apenas o quadro 11 teve um tratamento diferenciado, considerando também a questão feita aos implementadores, pois neste caso, a ênfase foi sobre o fato de na visão destes, os professores estarem ou não resignificando suas práticas.

Questão 1: Após a conclusão da sua formação inicial (2º Grau/Ensino Médio) foi necessário continuar seus estudos?

<b>Respostas dos Professores</b>	<b>Visão dos Implementadores</b>
Sim – 100%	Sim – 100%
Não – ----	Não – ----

Quadro1 – Necessidade de continuidade de estudos

Ao sinalizarem, em sua totalidade, a necessidade de continuidade de seus estudos, os professores indicaram em suas falas que a razão principal para que isto ocorresse foi o “aperfeiçoamento pessoal e profissional”. Tivemos inclusive, indicações sobre a “precariedade da formação inicial”, visto que, foi proferido pelos professores que somente a formação obtida em nível médio não foi suficiente para que pudessem atuar em sala de aula. Vejamos:

*É necessário estar sempre buscando avançar em seus conhecimentos.  
O professor necessita estar atualizado sempre.  
Não podemos deixar de melhorar e se aperfeiçoar em nossa profissão.  
Nenhuma formação é completa, é necessário que estejamos sempre aprendendo.*

*Sim, porque precisei ter mais base em minha formação.  
Sim, pois achei que os conhecimentos adquiridos não foram suficientes.  
Só a formação inicial não é suficiente para que o profissional se sinta seguro e capaz de alfabetizar.  
O curso foi insuficiente diante da realidade da rede.*

Foram citadas apenas por 8 (oito) professores, outras razões para a continuidade de estudos como: “oportunidade de melhoria de salário”; “necessidade de ingressarem em cursos de complementação pedagógica” (no caso daqueles profissionais que concluíram cursos técnicos); “necessidade de acompanhamento às mudanças sociais”.

Os implementadores da EEIJ/SME conforme podemos observar no quadro 2, também em sua totalidade, entendem que os professores necessitaram prosseguir em seus estudos. Dizem:

*A profissão docente por si só exige o aperfeiçoamento e atualização constantes.  
Sim, pela necessidade de aprofundar conhecimentos teóricos, refletindo sobre sua prática de aula.  
Sim, pois a formação de 2º grau está aquém da realidade educacional presente nas UE's.  
Acredito que assim como em outras profissões, no Magistério é preciso estar sempre se atualizando. Na verdade o profissional nunca estará pronto.*

Em suas falas, os implementadores, assim como os professores, acreditam que a continuidade de estudos estaria associada tanto a necessidade de aperfeiçoamento pessoal como profissional e em virtude da precariedade da formação inicial.

É possível observarmos que ao destacarem a precariedade da formação inicial, professores e implementadores reafirmam o já exposto por Pimenta (1994) quando tece críticas ao currículo dos cursos de Formação de Professores que apresentam conteúdos e atividades de estágio distanciados da realidade da escola, ou seja, obtiveram uma formação em nível médio que pouco vem contribuindo para que possam enfrentar as situações práticas reais que vivenciam nos contextos escolares. Isto nos

leva a refletir sobre aqueles professores que adotam em suas salas de aula, certas práticas pedagógicas distanciadas do contexto do aluno.

Interessante, porém, foi observar que os professores entendem não estar “prontos”, no sentido “acabados” e que a continuidade dos estudos estaria associada a um investimento pessoal, ao “desejo”, a “busca de aperfeiçoamento profissional”, a “vontade de saber mais”. A formação continuada assume, nesta perspectiva um papel de destaque e tende a ser muito valorizada.

Ao entenderem a importância do aprofundamento de conhecimentos por parte dos professores, os implementadores reforçam o exposto na Proposta Pedagógica “Escola em Movimento: uma construção permanente”/ SME(2004) ou seja, a necessidade de oferecer a esses professores, oportunidades para aperfeiçoamento do seu trabalho e aprimoramento da sua prática. Oportuno seria lembrar, que ainda que a formação em nível médio fosse considerada completa, ainda assim, poderíamos justificar o investimento pedagógico em formações continuadas.

Questão 2: Você concluiu a sua formação inicial (2º Grau/Ensino Médio):

<b>Respostas dos Professores</b>	<b>Visão dos Implementadores</b>
Antes de 1990 – 50%	Antes de 1990 – 28,6%
Após 1990 – 50%	Após 1990 – 71,4%

Quadro 2 – Conclusão da formação inicial

Constata-se que metade dos professores regentes do CA concluíram a sua formação inicial antes de 1990, porém na visão dos implementadores, este mesmo grupo seria minoria.

Partindo da premissa de que a década de 90 traz uma corrente de pesquisadores: Zeichner (1993); Pimenta (1994); Nóvoa (1996); Alarcão (1996); Alves (1998), imbuídos do propósito de repensar a formação docente, inclusive criticando os “modelos” de formação continuada que vinham sendo desenvolvidos, valorizando o saber que provém da experiência prática individual e coletiva e o espaço escolar como lugar de aprendizado e troca de experiências, poderia-se supor que os professores que concluíram seu curso de formação antes desta década poderiam ser vistos como “conservadores” ou melhor “tradicionais” - termo muito utilizado até mesmo pelos próprios professores -com a concepção formada de “estarem prontos”, apresentando uma forte tendência a desvalorização das propostas de formação continuada. O

discurso de que tais profissionais não estejam abertos a mudanças, privilegiando as técnicas de ensino já se encontra inclusive, instituído.

Quando solicitado aos professores que especificassem o curso concluído na formação inicial (2º Grau/Ensino Médio), apenas 5 (cinco) professores optaram primeiramente por cursos na área técnica e após a conclusão destes, ingressaram em cursos de complementação pedagógica que os habilitassem a lecionar. Como podemos observar, quase a totalidade dos professores optaram inicialmente pelo Curso de Formação de Professores, o que nos parece um ponto muito positivo, se soubéssemos que se tratam de escolhas feitas por opção e não por obrigação. O quadro seguinte nos trará essa certeza.

É muito curioso entretanto, que independentemente da época de formação, conforme já demonstra o quadro 1, os professores busquem a formação continuada para atualizarem-se e aperfeiçoarem-se, seja por iniciativa pessoal ou profissional.

Ao especificarem sua formação em nível médio, os professores indicaram que já concluíram ou estão ingressando em Cursos de Graduação e Pós-Graduação em Pedagogia, Licenciatura em Letras e Matemática, ou seja, de alguma forma estão investindo na continuidade dos estudos, o que só faz reafirmar que exista o interesse desses professores pelas propostas de formação continuada.

Como visualizamos no quadro 2, os implementadores ficaram divididos em suas opiniões, o que nos indica que a informação prestada não tenha sido colhida por intermédio de dados concretos, baseados por exemplo, em algum tipo de pesquisa, mas demonstra tratar-se de suposições.

Questão 3: Você atua na profissão do Magistério por vocação?

<b>Respostas dos Professores</b>	<b>Visão dos Implementadores</b>
Sim – 93,7%	Sim – ----
Não – 6,3%	Não – 100%

Quadro 3 – Atuação no Magistério por vocação

A questão que traz o quadro 3 é oportuna, primeiro porque quando foi sinalizado no quadro 2 como “ponto muito positivo” o fato de quase a totalidade dos professores terem optado em seus cursos de formação inicial pela Formação de Professores, não dispúnhamos de referências sobre as razões de tal escolha. Através do quadro 3 obtemos a percepção de que quase a totalidade dos professores atuando na profissão,

o fazem por vocação, embora indicassem uma certa insatisfação, desmotivação e desencanto. Temos as seguintes justificativas:

*Amo o que faço e sempre desejei ser professora.*

*Paixão desde criança.*

*Nunca pensei em outra profissão.*

*Foi minha escolha mesmo antes de terminar o 1º grau.*

*Sempre gostei e quis ser professor.*

*Gosto de dar aula e conviver com crianças.*

*Adoro que faço, apesar de todos os obstáculos.*

*Mesmo encontrando dificuldades e até mesmo me decepcionando na área, pretendo continuar e acredito que é possível transformar, se não fosse assim eu desistiria.*

*Gosto do que faço, apesar de estar atualmente muito desmotivada com a carreira.*

*Embora goste do Magistério, é uma profissão estressante, mal remunerada e seu valor pouco reconhecido pela sociedade.*

Na visão da totalidade dos implementadores, os professores não atuam na profissão por vocação. Suas percepções são as seguintes:

*Percebo que a carga horária é o fator que mais encanta na escolha pelo Magistério.*

*Muitas vezes o salário e uma carga horária supostamente reduzida motiva sua atuação ou sua escolha.*

*Penso que os motivos são os mais variados, inclusive a crença de que é mais fácil conseguir um emprego público.*

É curioso que os implementadores em uma visão muito particular, estejam visualizando o professor como aquele que optou pela profissão tendo em vista certos benefícios próprios como a “carga horária reduzida”, já que temos indícios de que a opção pelo Magistério expressa por parte dos professores até mesmo um certo “romantismo” pela profissão, o que pode ser um forte indicativo de valorização. Suas falas vem acompanhadas, inclusive, de um sentimento, de um “desejo” de ser professor e principalmente de se “estar fazendo o que se sente prazer”.

Aqueles professores que deixaram registrada sua insatisfação e desencanto com a profissão nos mostram que muitos são os conflitos que vivenciam diariamente, deparando-se muitas vezes com situações que requerem a desconstrução de modelos e concepções formadas. Isto nos remete à questões relacionadas a subjetividade, à medida que, segundo Candau (1998) a opção pelo Magistério muito tem a ver com a história de vida desses professores, suas representações sobre o que é “ser professor” e “dar aula”. Isto sem falar nas transformações sociais e os conflitos de poder que são refletidos diretamente na escola e obviamente nos professores.

Questão 4: Há quanto tempo você está atuando na rede municipal de ensino de Duque de Caxias?

<b>Respostas dos Professores</b>	<b>Visão dos Implementadores</b>
0 a 5 anos – 57,3%	0 a 5 anos – 12,5%
6 a 10 anos – 14,6%	Não dispõe de tal
mais de 10 anos – 28,1%	Informação – 85,7%

Quadro 4 – Tempo de atuação na rede municipal de ensino de Duque de Caxias

Os dados mostrados no quadro 4 não nos deixam dúvidas de que a maioria dos professores hoje lecionando nos 2º e 3º anos do CA tem de 0 a 5 anos de rede, ou seja, são os professores recém concursados que assumem as turmas de alfabetização, muito embora, a maioria dos implementadores demonstrem “não disporem de tal informação”.

Tais professores necessitam, portanto, de um tempo maior para conhecerem a proposta pedagógica da rede municipal de Duque de Caxias e de um tempo maior também de conhecimento próprio da realidade em que estão inseridos, principalmente se levarmos em consideração os muitos desafios da alfabetização e que para muitos tratar-se-á da primeira experiência profissional e/ou da primeira experiência como alfabetizador.

O fato de se tratar da “primeira experiência” profissional não significa que esse professor, sujeito que é, não seja produtor de conhecimentos, pesquisador e portanto, construtor da própria prática. Muito pelo contrário, porém a proposta de formação continuada desenvolvida pela EEIJ/SME desempenhará um papel fundamental, não no sentido de ensinar ao professor como trabalhar, oferecendo receitas prontas de como se alfabetizar, mas por oportunizar um espaço de troca e de aprofundamento teórico-prático.

Cabe ressaltar que as Equipes Técnico-Pedagógicas das unidades escolares têm total responsabilidade de acompanhamento ao professor que ingressa na unidade escolar, portanto, não cabe a transferência de responsabilidade para a EEIJ/SME.

Questão 5: Em sua opinião, que papel deve desempenhar o professor?

<b>Respostas dos Professores</b>	<b>Visão dos Implementadores</b>
Mediador/orientador da Aprendizagem do aluno – 96,9%	Mediador/orientador da Aprendizagem do aluno – 42,9%
Técnico/transmissor de conhecimentos – 3,1%	Técnico/transmissor de conhecimentos – 57,1%

Quadro 5 – Papel a ser desempenhado pelo professor

A grande maioria dos professores respondeu que devem assumir o papel de “mediador”, “orientador” da aprendizagem do aluno. Vejamos:

*Deve ser o mediador do processo ensino-aprendizagem, levando o aluno à reflexão.*

*O professor deve ser o mediador do conhecimento do aluno.*

*O professor deve exercer o papel de cooperador na formação do aluno.*

*Deve ser o orientador. Nossos alunos já trazem uma infinidade de informações extra-escolares e cabe a nós orientá-los.*

*Ser mediador do conhecimento, instigando e compartilhando, levando sempre o aluno a refletir.*

*O papel de mediador do conhecimento, aquele que ensina a fonte e o mecanismo da pesquisa, o de orientador, o que estabelece laços afetivos e hoje muitas vezes o que educa os mais básicos princípios.*

Também tivemos uma minoria de professores como mostra o quadro 5, que defendem a concepção do professor como “técnico”, “transmissor de conhecimentos”:

*O professor deve desempenhar o papel de transmissor de conhecimentos e informações.*

*Deve desenvolver bem seus objetivos traçados.*

O professor demonstra acreditar que deve ser o “mediador” do conhecimento do aluno, reforçando o que preconiza a Proposta Pedagógica Escola em Movimento: uma construção permanente/ SME (2004), mas é certo que esse entendimento se dará de fato no espaço da sala de aula, no dia-a-dia do fazer pedagógico. Muitas vezes, o professor pensa tê-lo adquirido, mas comumente se vê realizando práticas que se distanciam muito de tal concepção. É preciso estar convicto de preceitos filosóficos e epistemológicos, dispendo de determinadas condições de trabalho que funcionem como facilitadoras de sua prática. Caso contrário, viverá a utopia ou mesmo se manterá inerte às inovações no campo pedagógico. Temos também os casos em que o professor se apropriará do discurso no sentido de proferir o que é socialmente aceito porém, vazio de significado.

Os implementadores da EEIJ/SME sinalizaram, em sua maioria, que o professor entenderia ser o seu papel, o de “transmissor de conhecimentos”. Pensemos que talvez isto se deva ao fato de no dia-a-dia da sala de aula, mediante tantas dificuldades, o

professor ainda venha adotando práticas consideradas “tradicionais”. Práticas, entretanto, muitas vezes imprescindíveis e “seguras” para ele. O importante é que esteja aberto a novos conhecimentos, aos desafios e que essa prática ainda que lentamente, esteja sofrendo alterações. Observar o contexto onde a prática ganha significado também torna-se primordial, já que existem fatores que certamente irão condicioná-la.

Questão 6: Você acredita que aprende com a prática do dia-a-dia?

<b>Respostas dos Professores</b>	<b>Visão dos Implementadores</b>
Sim – 97,9%	Sim – 57,1%
Não – 2,1%	Não – 42,9%

Quadro 6 – Aprendizado com a prática do dia-a-dia

Conforme visualizamos no quadro 6, a prática do dia-a-dia representa um aprendizado para os professores. A partir das falas destes profissionais podemos observar que esse “aprendizado” é no sentido de possibilitá-los a “reavaliar suas ações” e “trocar experiências com colegas de trabalho”:

*A prática mostra os erros e os acertos: com os acertos aprimoramos nosso trabalho e com os erros buscamos novos caminhos.*

*Muitas vezes precisamos reavaliar nossas ações e fazer adaptações necessárias, o que nos leva a refletir sobre a nossa prática.*

*A aula não é só uma exposição, é uma troca: de questionamentos, de visões, de emoções, etc. Além da pesquisa para dar aula.*

*É fundamental para o crescimento da unidade escolar, a troca entre os profissionais que nela atuam.*

*Ganho muito com as trocas. E afinal, não sou a dona da verdade, tenho sempre muito que aprender com os colegas.*

*Cada professor tem sua visão particular, sua forma de atuar, seus conceitos e suas experiências são de precioso valor e necessários para o meu enriquecimento.*

Aqueles que pontuaram não aprender com a prática, argumentaram que “o pouco tempo disponível na escola não os permite a troca de experiências”.

Os implementadores em sua maioria, acreditam que “o cotidiano ainda tem sido o principal referencial apontado pelo professor como elemento de enriquecimento de sua prática pedagógica”. Não podemos desconsiderar que existe também um grupo de implementadores que não acredita que o professor tenha na prática diária um elemento de aprendizado, entretanto, conforme percebemos, a prática é muito valorizada pelos professores. Chamaríamos atenção apenas para o fato de que é preciso que seja uma prática pensada, refletida. Os professores falam em “reavaliar ações” e “fazer adaptações”. Isto é muito importante à medida que o professor pode e deve produzir

conhecimentos a partir de sua prática. É um pesquisador, um intelectual. A teoria não pode ser vista como soberana sobre a experiência, da mesma forma que esta não substitui aquela.

Ao enfatizarem a importância de aprender com o outro, os professores mencionaram que a troca com os colegas de trabalho é fundamental. Esse profissional demonstra estar, inclusive, “aberto” e “desprovido de vaidades” conforme suas falas nos deixam claro.

Sabendo que a prática docente é o resultado de um processo coletivo de construção, a formação certamente pode dar-se de modo informal, como por exemplo, no dia-a-dia da escola. A escola assume aí total importância como espaço de formação. Conforme destaca Candau (1998) privilegiando-se a escola como locus de formação possibilitaremos reflexões coletivas e a intervenção na prática pedagógica concreta.

Questão 7: Você costuma participar das propostas de formação continuada (palestras, cursos, seminários, oficinas, etc) oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias?

<b>Respostas dos Professores</b>	<b>Visão dos Implementadores</b>
Sim – 87,5%	Sim – 100%
Não – 12,5%	Não – ----

Quadro 7 – Participação nas propostas de formação continuada oferecidas pela SME

As razões que levam a maioria dos professores a participar das propostas de formação continuada (palestras, cursos, oficinas, encontros com implementadores, seminários, etc) estão relacionadas ao fato de “aperfeiçoarem suas práticas”, além de “atualizarem-se” e “trocarem experiências”. Observemos:

*Busco melhorar minha prática e atualizar meus conhecimentos.  
É uma forma de estar avaliando e refletindo a minha prática, além de estar me situando na própria rede municipal.  
É necessário para o professor encontrar alguém que o oriente, encontrar colegas de profissão com os mesmos anseios. Nos encontros em que participei senti que sempre surgia um novo olhar, mesmo que fosse um tema que já conhecia. A troca de experiências é importante e em alguns momentos os encontros serviam para tirar algumas dúvidas e incentivar, dar ânimo mesmo.  
Tenho consciência de que não sei tudo e que preciso aprender muito, e sempre, para melhorar a minha prática.*

Temos também algumas críticas em relação ao número de vagas e ao fato das propostas de formação continuada não estarem sendo realizadas:

*Quando consigo me inscrever, participo, pois o número de vagas é sempre pequeno.*

*Quando chega até nós e as vagas são ilimitadas, participo, pois acredito ser mais um momento de aprendizagem e reflexão contribuindo para nossa prática.*

*Quando tem formação, já que ultimamente não está tendo mais.*

As justificativas para a não participação estiveram relacionadas a fatores como por exemplo, “falta de tempo”; “propostas que não atendem a realidade da turma” e “indisponibilidade de vagas”, como observamos nos seguintes argumentos:

*Quando surgem encontros, quase sempre não há mais vagas ou perco o prazo de inscrições.*

*Normalmente não gosto das que participo, pois são fora da realidade da sala de aula.*

*Não tenho tempo disponível.*

Sobre a participação dos professores nos encontros de formação continuada, a totalidade dos implementadores também demonstrou a importância que estas assumem para o professor, porém houve indicações de que a participação desses profissionais estaria vinculada ao fato das formações serem realizadas em seus horários de trabalho:

*São considerados espaços de trocas e de aprendizagens.*

*Sim, ao analisar as avaliações feitas, percebemos a grande solicitação por mais formação e o grande quantitativo que costuma frequentar os encontros.*

*Alguns buscam sugestões de atividades para a sala de aula, outros querem refletir sobre a sua prática, como seu aluno aprende e reavaliar todo o seu planejamento.*

*Sim. Participam no seu horário de trabalho.*

*Sim, mas utilizam seus horários de trabalho.*

A participação freqüente encontros de formação continuada nos fornece subsídios para reafirmarmos que exista de fato uma valorização da formação continuada por parte dos professores que inclusive enfatizaram que buscam melhorar sua prática e ter consciência de não “saber tudo”. Está, portanto, em processo permanente de construção e isto é facilmente confirmado quando os implementadores afirmaram que as formações são realmente freqüentadas pelos professores que costumam valorizar estes espaços.

Interessante foi poder detectar que aqueles que não conseguem participar deixaram registradas suas denúncias, o que deve ser tomado como aspecto positivo.

Questão 8: Em sua opinião, o que mais tem auxiliado em sua prática?

<b>Respostas dos Professores</b>	<b>Visão dos Implementadores</b>
Seminários – 28,1%	Seminários – 28,6%
Palestras – 29,2%	Palestras – 28,6%
Oficinas – 44,8%	Oficinas – 63,6%
Grupos de estudos – 68,7%	Grupos de estudos – 45,4%
Simpósios – 4,2%	Simpósios – 13,3%
Encontros com implementadores da SME – 28,1%	Encontros com implementadores da SME – 30,0%
Outros – ----	Outros – ----

Quadro 8 – O que mais tem auxiliado na prática docente

Ao apontarem os grupos de estudos e as oficinas como o que mais tem auxiliado em suas práticas, coincidentemente os mesmos pontuados pelos implementadores, os professores acabam por ressaltar o significado que representa para eles o dia-a-dia da escola.

Os grupos de estudos, por exemplo, são realizados no próprio espaço escolar, lugar por excelência da prática, espaço que também favorece ao compartilhamento de experiências, como diz Caldeira (1998, apud Figueiredo, 2003) a reflexão coletiva da Equipe Pedagógica e Docente da escola sobre a própria prática, permite aos professores formarem-se e aperfeiçoarem seu trabalho em serviço.

Considerando que na rede municipal de ensino de Duque de Caxias os grupos de estudos são garantidos em calendário e realizados no horário de trabalho do professor, temos razão suficiente que favoreça a participação de todos os profissionais da escola.

Quanto às oficinas poderíamos lembrar que são constituídas de atividades eminentemente práticas, com a utilização de materiais concretos, muitas vezes alternativos – o que se aproxima bastante da realidade dos contextos escolares – e que instigam a criatividade. Este pode ser um indício de que os professores possam estar sinalizando a necessidade de que sejam investidos mais recursos neste tipo de formação, considerando que seria o que mais se aproxima da realidade em que exerce a sua prática.

É preciso, entretanto, que tenhamos o cuidado de que a valorização extrema de situações práticas não possa pôr em xeque os conhecimentos teóricos que o professor

tem construído. Precisamos instigar neles, o que Zeichner (apud Libâneo, 2002) considera como a responsabilidade pela construção dos objetivos e meios de trabalho, lançando mão de suas próprias teorias, já que entende-se que o professor é um intelectual crítico e pesquisador. O que queremos sinalizar com isto é que não se pode valorizar a “prática pela prática”.

É muito comum os professores justificarem a preferência por oficinas, alegando que esta proposta de formação continuada “é mais prática”. Cabe aos formadores, conscientizá-los de que a prática necessita de um embasamento teórico que a fundamente.

Aproveitamos mais uma vez para ressaltar a responsabilidade da Equipe Técnico-Pedagógica da escola, fazendo do espaço escolar um espaço de formação continuada.

Questão 9: É oportunizada a participação dos professores na elaboração das propostas de formação continuada oferecidas pela EEIJ/SME?

<b>Respostas dos Professores</b>	<b>Visão dos Implementadores</b>
Sim – 36,4%	Sim – 28,6%
Não – 63,6%	Não – 71,4%

Quadro 9 – Participação dos professores na elaboração das propostas de formação continuada

O entendimento dos professores que se consideram participantes da elaboração das propostas de formação continuada oferecidas pela EEIJ/SME, podemos perceber através da seguinte fala:

*São pedidas sugestões em todos os eventos.*

Temos também, as seguintes razões contrárias destacadas pela maioria dos professores:

*As propostas geralmente são elaboradas por um grupo pequeno de professores que estariam representando os professores da rede e nos encontros em que participei acredito que os dinamizadores é que elaboram tais propostas.*

*Sempre chegam prontas.*

*Acredito que fica difícil o contato direto com os professores, porém poderia ser feita uma pesquisa, através das unidades escolares.*

*Talvez seja pela burocracia ou autoritarismo.*

*Apenas uma minoria tem acesso.*

*Por falta de interesse político.*

A maioria dos implementadores destacou que os professores não participam da elaboração das propostas oferecidas pela EEIJ/SME, conforme ilustraremos, porém temos implementadores que discordaram deixando seus pontos de vista. Vejamos:

*Não, pelo fato das elaborações ficarem a cargo das equipes da SME.  
Não, o que a implementação faz é recolher sugestões para as próximas formações.*

*A grande maioria dos implementadores são professores e trabalham com o Ciclo de Alfabetização na sala de aula.*

*Sim, já que todos os implementadores também são professores e atuam nas escolas.*

Observamos que os professores, em sua maioria consideram que não estão participando da elaboração das propostas de formação continuada oferecidas pela EEIJ/SME. Citam, inclusive, algumas razões que poderiam justificar, enfatizando o “autoritarismo” e a “falta de interesse político”. Ao sinalizarem estas razões, os professores demonstram ter adquirido uma consciência a respeito de seu direito, ou seja, se a Proposta Pedagógica Escola em Movimento: uma construção permanente/SME (2004) compreende ser o professor sujeito, construtor da própria prática, entendemos que deveria ter garantido o direito de participar destes momentos ou mesmo opinar a respeito.

Como define Tardif (2002): se os professores são sujeitos do conhecimento é preciso reconhecer o seu direito de dizer algo sobre sua formação. A tendência neste sentido é haver uma desvalorização das propostas de formação continuada à medida que os implementadores planejam, preparam material e o professor apenas o recebe. Poderíamos questionar se não estaríamos diante da divisão concepção x execução? Um efeito prejudicial disto é a rejeição por parte do professor, que pode simplesmente continuar na rotinização do seu trabalho, negando-se a reflexão, ou então, cair no risco de não fazer nem aquilo que considera saber.

É positivo o fato dos implementadores “recolherem sugestões para as reuniões”, mas é preciso que se tenha o cuidado com os desdobramentos disto, com o retorno a ser dado aos professores ou termos que ouvir sempre “discutimos, discutimos, mas no final prevalece a opinião deles”. Outro dado positivo é que os implementadores são professores da rede municipal, porém não podemos dizer que “estejam representando os professores”, afinal eles não optaram por tal escolha.

Questão 10: O material (textos, apostilas, etc) utilizado nos encontros de formação continuada oferecidos pela EEIJ/SME é construído com a participação do professor?

Respostas dos Professores	Visão dos Implementadores
Sim – 17,7%	Sim – 28,6%
Não – 70,8%	Não – 71,4%
Não quiseram opinar – 11,5%	

Quadro 10 – Participação dos professores na elaboração do material utilizado nos encontros de formação continuada

Os professores que consideram estar participando da construção do material utilizado nos encontros de formação continuada têm a seguinte percepção:

*Sim, a participação dos implementadores.  
Sempre acontecem encontros e somos convidados, alguns professores opinam.*

Aqueles que argumentaram que não participam, expressaram que:

*Sempre chegam prontos, quando participo.  
Normalmente o material utilizado já chega em nossas mãos pronto.  
Em todos os cursos que fui, o material já estava pronto.*

A maioria dos implementadores conforme visualizamos no quadro 10 pontuaram que inexistente a participação dos professores:

*Fica difícil elaborar uma formação com a participação do professor, principalmente pela dificuldade em retirar este profissional da sala de aula.  
A equipe de implementadores elabora propostas, porém tem o cuidado de partir das sugestões para enriquecer tais propostas. A opinião dos professores a respeito das temáticas urgentes também são consideradas.*

Já aqueles que pontuaram sim, entendem que “existe a participação indireta dos professores através da representatividade da própria equipe”:

*A grande maioria dos implementadores são professores e trabalham com o Ciclo.*

Através dos dados demonstrados no quadro 10, temos a certeza de que a seleção de materiais utilizados nas formações é feita pelos implementadores, mas existe a indicação de que estes estejam “representando os professores”. É sinalizado, inclusive, que se tem o cuidado de aceitar sugestões e as opiniões dos professores, enriquecendo as propostas. Isto é importante e deve ser levado ao conhecimento destes profissionais.

Sendo o professor autônomo, produtor de conhecimento e pesquisador, deve ser valorizado como sujeito intelectual capaz de construir sua própria prática e é neste

sentido que oportunizar a participação mais direta destes na construção ou seleção de tais materiais é primordial.

Existe também o posicionamento no professor simplesmente rejeitará o material que ficará “engavetado”. Outros, embora mergulhem na teoria e acumulem conhecimentos teóricos, apenas se encarregarão do discurso. O efeito disto é que se não há reflexão, não se ressignifica a prática, gerando aversão e rejeição a qualquer inovação.

É fato que como afirma o implementador, “fica difícil elaborar uma formação com a participação do professor pelo fato de retirá-lo da sala de aula”, porém haverá certamente alternativas possíveis e isto requer principalmente vontade política.

Questão 11: Em sua opinião o que tem dificultado pôr em prática os conhecimentos adquiridos na formação continuada?

<b>Respostas dos Professores</b>	<b>Visão dos Implementadores</b>
Falta de tempo – 19,8%	Na prática do dia-a-dia dos professores, eles costumam utilizar os conhecimentos adquiridos na formação continuada?  Sim – 50% Não – 50%
Falta de autonomia na UE – 6,2%	
Incompatibilidade das propostas apresentadas nas formações com a realidade da escola/turma – 38,5%	
Falta de condições humanas e materiais – 46,9%	
Falta de clareza sobre a proposta pedagógica implementada pela SME – 20,8%	
Outros – ----	

Quadro11 – Dificuldades para pôr em prática os conhecimentos adquiridos na formação continuada

O quadro 11 contendo os dados relativos à opinião dos implementadores demonstra que estes estejam divididos. Ilustremos duas percepções:

*Acredito que não, alguns até utilizam, porém a maioria reproduz, mas não consegue dar continuidade ao processo de construção do conhecimento.*

*Sim. Ao serem realizadas assessorias com os professores perceberemos a utilização dos conhecimentos adquiridos apesar de, algumas vezes, estarem sendo desenvolvidos de forma equivocada.*

Observando ambas as falas, temos a impressão de não haver qualquer diferença. Vejamos: se o professor apenas “reproduz conhecimento” e se os “conhecimentos estão sendo desenvolvidos de forma equivocada”, não está havendo ressignificação da prática em ambos os casos.

A falta de condições humanas e materiais e a incompatibilidade das propostas apresentadas pela SME, destacadas pela maioria dos professores, nos faz pensar o quanto isto é sério. Muito embora saibamos que a mudança dessas condições de forma isolada e mecanicamente não transformará a ação pedagógica, certamente influenciará e determinará a organização do trabalho escolar e a baixa qualidade do ensino, principalmente se levarmos em consideração que a ela se somam outras questões. É aí que constatamos que muitas vezes a prática mantém-se “intocada”, ou seja, de que as formações não estão gerando mudanças significativas. É neste sentido que constatamos também o abandono dos alunos, da sala de aula, da escola e finalmente da profissão.

Aqueles que ainda conservam as expectativas e acreditam na transformação, permanecem confiantes e estão sempre prontos para enfrentar os desafios da profissão. Pesquisam e constroem, fazem e refazem, mesmo quando as condições são desanimadoras. Esses são “autônomos” o suficiente para seguirem em frente, até mesmo sem saberem para onde.

O discurso da autonomia, entretanto não pode ser usado para encobrir responsabilidades, como se a mudança da prática estivesse apenas determinada por uma mudança de concepção, de postura. Como explica Contreras (2002, p. 138) “[...] tratar-se-ia de perguntar se é possível conceber a reflexão como um processo que incorpore as implicações sociais, econômicas e políticas da prática do ensino para superar visões reducionistas [...]”.

Poderíamos pensar em inviáveis condições de trabalho como a falta de pessoal, turmas numerosas, espaço físico inadequado, ausência de materiais e outras tantas dificuldades que somadas a propostas que desconsideram o contexto em que se dá a prática educativa, resultarão certamente em não ressignificação da prática e fracasso escolar.

Existem aqueles profissionais que não persistem, desistem, são levados pelo desânimo, tomados pela acomodação e rotina. As formações surgem, então com a total responsabilidade da resolução de todos os problemas, o que sabemos ser impossível.

Caberá aos formadores de professores a consciência crítica para que as formações continuadas ultrapassem a simples utopia, que longe de contribuírem para a ressignificação da prática, cada vez mais se distanciam dela.

## 4 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Após longos meses de muito estudo, tendo em vista respostas para questões tão desafiadoras, chegamos às conclusões. Precisamos refletir a respeito:

1. O professor do CA concebe a sua formação como “inacabada”, em processo permanente de construção de conhecimentos. Embora entenda que o curso de formação inicial tenha sido precário, expressa que a continuidade de estudos também estaria associada a necessidade de aperfeiçoamento profissional e satisfação pessoal. Isto nos leva a crer que esse profissional tenha uma forte tendência a valorizar propostas de formação continuada que venham a ser oferecidas pela SME. Podemos perceber, inclusive, que a continuidade de estudos é valorizada pelos professores, independentemente de sua formação ser mais recente. A escolha de “ser professor” estaria associada a satisfação pessoal, no sentido de ser algo que se sente prazer em realizar e esse professor entende que deva exercer o papel de mediador/orientador da aprendizagem do aluno.

2. Existe uma valorização da prática, como se para os professores o fato de “praticar” representasse um aprendizado diário e verificamos que no entendimento desses professores, as trocas de experiências com colegas de trabalho nas formações continuadas oferecidas pela EEIJ/ SME, assumem um papel muito importante à medida que proporcionam o seu aperfeiçoamento, contribuindo para a melhoria desta prática em sala de aula. É com este intuito que os professores do 2º e 3º anos do CA costumam participar das propostas de formação continuada.

3. A falta de condições humanas e materiais e a incompatibilidade das propostas apresentadas nas formações com a realidade da escola/turma deixam claro que estes dois fatores são os que mais vem interferindo na ressignificação da prática dos professores. Conforme já abordamos neste trabalho, é necessário levar em consideração a realidade da turma/escola ou corremos o risco de propor situações inviáveis. Muitas vezes a “rejeição”, o “não fazer”, o “não estar disposto” se deve a esse fato. Isto nos leva a pensar sobre quantos professores, muitas vezes, por um “entendimento equivocado”, não conseguem ser bem sucedidos e acabam por rejeitar ou abandonar os conhecimentos adquiridos nas formações continuadas. Deixam

obviamente, de ressignificar suas práticas tornando-as repetitivas. Também os leva a adoção de práticas “já consagradas” afinal, não se pode “perder tempo com o incerto”.

Temos a certeza de não haver soluções para todas as dificuldades que encontramos no exercício da profissão, mas certamente existe uma infinidade de alternativas que dependem dos objetivos, dos recursos disponíveis e daquilo que pretendemos sugerir e transformar.

Observamos que a Proposta Pedagógica Escola em Movimento: uma construção permanente/ SME (2004) aponta na direção de um trabalho de formação continuada que tenha como perspectiva a formação reflexiva de professores, nos trazendo a idéia de seres humanos em processo de construção, capazes de produzir conhecimentos, autônomos, enfim sujeitos da própria prática, qualificando-os como intelectuais críticos. Fala-se, neste sentido em disponibilizar recursos para a formação permanente dos professores em seu próprio ambiente de trabalho.

É possível constatar que já existem alguns investimentos pedagógicos de grande valia, como por exemplo: uma proposta pedagógica construída através do diálogo, com a participação dos educadores da rede municipal de ensino; uma equipe (EEIJ) destinada à formação dos professores e composta por profissionais da própria rede, atuando simultaneamente em unidades escolares e que portanto têm muito a contribuir para as formações continuadas; grupos de estudos mensais garantidos em calendário escolar; a prática já incorporada, de nos encontros de formação continuada, considerar as sugestões e opiniões dos professores; parcerias com demais instituições e com as unidades escolares da própria rede municipal para a promoção dos encontros de formação continuada; cursos de formação como o “Programa de Formação de Professores Alfabetizadores” (PROFA); a manutenção da filosofia da proposta (1996 a 2004), mesmo quando passou-se por períodos de mudanças de governo.

A concepção dos professores a respeito de sua própria formação (em processo permanente de construção de conhecimentos), como podemos observar no conteúdo desta pesquisa, está em sintonia com a Proposta Pedagógica da SME. Entretanto, chamemos a atenção para as histórias de vida desses profissionais, seus anseios, desejos, etc, que são fundamentais para iniciarmos qualquer trabalho de formação continuada. É preciso que ao se preparar uma pauta, selecionar textos e outros tipos de materiais para esses encontros tomemos como referência, ou melhor como ponto de partida, o conhecimento a respeito desse professor: sua trajetória profissional e seu contexto de trabalho.

Nos vemos em constantes discursos nos quais proferimos a necessidade do professor conhecer o seu aluno/turma, pois muitas vezes, são planejadas aulas para quem não se conhece, mas constantemente nos encontramos agindo da mesma forma em relação ao professor. Com isto, há um distanciamento cada vez maior entre formadores e professores. Não nos atentamos para as construções anteriores, estamos sempre trazendo “coisas novas”, como se o que havia sido construído fosse “ultrapassado”, “atrasado”. Por vezes, propostas apresentadas deixam de ser implementadas por falta de condições, mas nos voltamos muito mais para a questão de “capacitar” o professor, nos esquecendo que precisamos primordialmente, ajudá-lo a pensar sobre a realidade e transformá-la. Por mais que as sugestões advindas dos encontros de formação continuada possam visar a aproximação teoria-prática, não se tem soluções, ainda, para numerosas turmas, espaço físico precário e outros tantos problemas.

Na base do processo de transformação está prioritariamente a transformação da lógica da escola, a reorganização do seu trabalho pedagógico e isto depende de decisão política, de investimentos. Não podemos acreditar que esta seja uma tarefa somente das propostas de formação continuada. Uma escola de qualidade requer melhoria também, da qualidade do ensino e para isto deverá garantir as condições essenciais de trabalho para professores e formadores.

Por maior que seja a participação dos professores em seminários, cursos, palestras, etc, estes tipos de formação não têm sido eficazes em levar o professor a refletir e renovar a sua prática, principalmente se levamos em consideração que muitas vezes, questões são abordadas de forma superficial, onde inexistente o aprofundamento de pontos cruciais. Não estamos afirmando com isto, que tais propostas de formação não sejam significativas, pois também oportunizam a troca de experiências, o contato com diferentes profissionais, a possibilidade de trocas de materiais e aproximação com autores e suas obras.

A relação entre o conhecimento e a realidade se dão por excelência no espaço escolar e este espaço é muito valorizado pelo professor, por isso necessita ser ainda mais explorado e valorizado. Retiramos muito mais o professor desse lócus de formação, do que o levamos até ele. Queremos enfatizar neste sentido, o papel importante que desempenham as equipes pedagógicas das unidades escolares, em se tratando de um trabalho permanente de formação.

É o professor quem vai construir a sua própria prática e assim, exercer sua autonomia, no sentido verdadeiro da palavra, valorizando o seu conhecimento, sua experiência e criatividade. Por mais que os formadores estejam auxiliando o professor, não podem ser realizadores de suas práticas. Precisamos considerar que esse profissional deva ter uma participação na elaboração de propostas e materiais a serem utilizados nas formações. Ele necessita expor suas experiências, idéias e expectativas. Para ser representado, necessita fazer esta opção. Não podemos perder de vista que as formações são muito mais interessantes quando consideram o professor real, que precisa, neste sentido, ser atraído pela vontade de ressignificar a sua prática.

O professor deve ter a consciência de ser ele próprio também, o responsável pela sua formação continuada, buscando aperfeiçoar-se constantemente. Que fique clara a inexistência de políticas e propostas de formação continuada que possam contribuir para a formação de um professor que não esteja disposto, que não deseje entender a importância que isto possa representar para o seu crescimento pessoal e profissional.

Temos algumas ressalvas a fazer, quanto à insatisfações, muitas vezes sem fundamento, que são usadas para justificar a falta de interesse e de empenho por parte desse professor, que por conveniência não participa das formações e quando o faz é somente com o intuito de tecer críticas destrutivas. Outro fato muito comum, são os professores que vivem queixando-se que desejam mais práticas, como se as formações fossem fornecer-lhes um receituário, como se pudesse suprir o seu ato de pensar, a sua própria prática. Caímos, inclusive no risco de que os encontros sejam vazios de significados, já que consideram a “prática pela prática”, sem qualquer fundamentação teórica.

Em suma, se quisermos fazer das formações espaços de reflexão sobre a prática, precisamos conhecer o professor, seu contexto de trabalho e considerá-lo o autor principal da sua própria prática.

Acreditando estar contribuindo de forma positiva para um (re)pensar sobre as propostas de formação continuada, deixamos aqui algumas recomendações, esperando que estas não assumam o caráter de “ensinamentos”, mas de troca e de aprendizado, o que realmente esperamos das próprias formações.

Temos uma principal recomendação a fazer aos formadores de professores em nível médio: que oportunizem o contato dos futuros professores com contextos escolares reais no decorrer do curso, possibilitando-os estabelecer desde cedo a

relação teoria e prática, já que entendemos que o pensamento e a prática desses profissionais representarão futuramente toda a sua formação obtida.

Conforme demonstramos, os professores percebem a importância do constante aperfeiçoamento em serviço e valorizam as formações promovidas pela SME, o que nos leva a recomendar que a Secretaria através da EEIJ continue seus investimentos pedagógicos nas formações e oportunize cada vez mais a efetiva participação dos professores em diferentes propostas de formação continuada. Chamaríamos atenção para que, por ocasião destas formações, seja feito sempre um levantamento das características do grupo com o qual se trabalhará, na intenção de melhor conhecê-lo em suas características e que durante os encontros de formação mais duradouros, como por exemplo, cursos e seminários, sejam realizadas avaliações dos pontos positivos e negativos, considerando avanços e dificuldades, responsabilidades, ausências e carências, pesquisando possíveis indicadores e encaminhamentos a fazer às autoridades competentes.

Para oferecer a oportunidade de participação a todos os professores, as formações devem continuar acontecendo em horário de trabalho do professor. Também seria oportuno que pudessem ser realizadas nas próprias unidades escolares, envolvendo outras unidades, promovendo um intercâmbio, ou seja, a formação vai até a escola, e não o contrário.

Os grupos de estudos, por exemplo, devem continuar sendo garantidos em calendário escolar. Isto é um ganho não só para os professores, mas para a rede municipal como um todo em se tratando de qualidade.

Recomendamos também que na medida do possível, o planejamento das formações assim como a organização dos materiais possam contar com a participação dos professores, muito embora os implementadores já tenham sinalizado que consideram suas sugestões e opiniões.

Sabemos da dificuldade em possibilitar a participação de todos, portanto, uma alternativa é que ao iniciarem os cursos de formação, fossem registradas as necessidades/prioridades do grupo e ao final de cada encontro, sugestões de assuntos a serem abordados no próximo.

Materiais como textos, sugestões bibliográficas, etc, poderiam ser trazidos pelos próprios professores, com isto, estaríamos dando condições para que eles pudessem compartilhar com os colegas conhecimentos teóricos e práticos. Isto muitas vezes determina responsabilidades, estimula a iniciativa e a criatividade. Conforme já

destacamos, a especificidade da formação deverá ser: refletir sobre o que se faz; o que se pratica.

Enfim, precisamos de condições de trabalho propiciadoras da formação continuada, precisamos ter clareza sobre as condições que os professores dispõem nas suas escolas para que possam utilizar os conhecimentos construídos nas formações continuadas em suas práticas cotidianas.

Sabemos das carências da escola pública, mas somos “mestres” em copiar modelos de outras realidades e transplantá-lo para a nossa. Desconsideramos o tempo de cada profissional. Suas dúvidas, inquietações e expectativas. Achamos que nossos ensinamentos lhes possibilitarão uma mudança da prática. Mas essa prática precisa ser consciente, reflexiva e não mecânica. Culpamos o professor pelos fracassos que nós mesmos provocamos.

Finalizemos recomendando que, enquanto formadores, professores e sujeitos, se tenha a consciência formada a respeito de estar à serviço em primeiro lugar de uma educação de qualidade e que, conforme a própria política de formação do município destaca, muitas condições já estão à disposição dos professores da rede municipal, mas ainda há que se assegurar outras, o que certamente dependerá de mudanças administrativas.

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ALARCÃO, Isabel. “Formação continuada como instrumento de profissionalização docente”. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). *Caminhos da profissionalização do Magistério*. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

ALARCÃO, Isabel (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Portugal: Porto, 1996.

ALVES, Nilda. *Trajatórias e Redes na Formação de Professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

ARROYO, Miguel. *Ofício de Mestre: Imagens e auto-imagens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

AZZI, Sandra. “Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico”. In: PIMENTA (Org.). *Saberes pedagógicos e atividades docentes*. São Paulo: Cortez, 2000.

CACHAPUZ, António Francisco. “Investigação em didáctica das ciências em Portugal: um balanço crítico”. In: PIMENTA, S. (Org.). *Didática e formação de professores: Percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, 2000.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*: tradução de Sandra Trabucco. Valenzuela: revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira: Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002.

ENGUITA, Mariano Fernandez. *A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização*. Porto Alegre: Teoria e Educação, v. 4, p. 41-61, 1991.

\_\_\_\_\_. “O magistério numa sociedade em mudança”. In: VEIGA, I. P. A. *Caminhos da profissionalização do Magistério*. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

FIGUEIREDO, Marize Peixoto. "... os acertos ficam com a gente e os erros também". Um estudo sobre o saber docente de professoras alfabetizadoras. In PAIVA(Org.). *Pesquisando a formação de professores*. Rio de Janeiro: DPeA, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos de. "A organização do trabalho pedagógico; elementos para pesquisa de novas formas de organização". In Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, simpósio *A organização do processo de trabalho docente: uma análise crítica*. Belo Horizonte:1989.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. 3ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

LELIS, Isabel A. *Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico?* In Educação e Sociedade, n. 74, p. 43-55, Campinas: abril, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. e GHEDIN, E. (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

LINHARES, Célia e LEAL, Maria Cristina. ( orgs. ). *Formação de professores: uma crítica a razão e a política hegemônicas*. Rio de Janeiro: DP e A, 2002.

LINHARES, Célia e GARCIA, Regina. Leite. (orgs. ). *Simpósio Internacional – Crise da razão e da política na formação docente*. Rio de Janeiro: Ágora da Ilha, 2001.

MARTINS, A. M. *Autonomia e educação: a trajetória de um conceito*. In Fundação Carlos Chagas, São Paulo: cadernos de pesquisa, n. 115, p. 207-231, março, 2002.

MONTEIRO, Silas Borges. "Epistemologia da prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa". In: PIMENTA, S. e GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

NETO, Elydio dos Santos. “Aspectos humanos da competência docente: problemas e desafios para a formação de professores”. In: SEVERINO, A. J. e FAZENDA, I. C. A. (Orgs.). *Formação docente: rupturas e possibilidades*. Campinas, SP: Papirus, 2002.

NÓVOA, António (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PAIVA, Edil V. ( Org. ). *Pesquisando a formação de professores*. Rio de Janeiro: DP e A, 2003.

\_\_\_\_\_. A formação do professor crítico-reflexivo. In: PAIVA (Org.). *Pesquisando a formação de professores*. Rio de Janeiro: DPeA, 2003.

PICONEZ, Stela (coord.). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas, SP: Papirus, 1991.

PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro. ( Orgs. ). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores – unidade, teoria e prática?* São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_ (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 2ªed. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_ (org.). *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. “Políticas públicas, diretrizes e necessidades da educação básica e formação de professores”. In: LINHARES, C. e GARCIA, R. L. (Orgs.). *Simpósio Internacional: crise da razão e da política na formação docente*, Niterói, RJ: Ágora da Ilha, 2001.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS ESCOLA EM MOVIMENTO: UMA CONSTRUÇÃO PERMANENTE, vol. 1, Duque de Caxias, RJ: SME, 2002.

PROPOSTA PEDAGÓGICA ESCOLA EM MOVIMENTO: UMA CONSTRUÇÃO PERMANENTE, vol. 2, Duque de Caxias, RJ: SME, 2004.

RIBEIRO, Simone. “Falando com professoras sobre vocação, qualificação para o trabalho e relações de gênero – o que pensa quem fez?” In PAIVA (Org.). *Pesquisando a formação de professores*. Rio de Janeiro: DPeA, 2003.

REORIENTAÇÃO CURRICULAR: A ESCOLA EM MOVIMENTO – EDUCAÇÃO INFANTIL, CICLO DE ALFABETIZAÇÃO, 3ª E 4ª SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL, Duque de Caxias, RJ: SME, 1996.

ROMÃO, José Eustáquio. *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

SACRISTÁN, José Gimeno. “Tendências investigativas na formação de professores”. In: PIMENTA, S. e GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Ana Lucia Cardoso dos e GRUMBACH, Gilda Maria. *Didática Vol. 1, módulos 1 a 3*, Fundação CECIERJ, Centro de Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro, RJ: SECTI-RJ, 2004.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. “Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua”. In: VEIGA, I. P. A. *Caminhos da profissionalização do Magistério*. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

SANTOS, Maria Ilza Mendonça. Saberes e sentimentos dos professores. In: BRUNO, Eliane Bambini *et alli: O Coordenador Pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

SANTOS, Sônia Regina Santos. *Formação continuada de professores: interfaces entre políticas públicas e autonomia do professor*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Faculdade de Educação da Baixada Fluminense: 2002.

SANTOS, Sônia Regina Santos e FERREIRA, Diego Jorge. *Universidade e formação continuada de professores: das ações possíveis aos projetos em ação*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Faculdade de Educação da Baixada Fluminense: 2002.

SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*; tradução: Roberto Cataldo Costa - Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VALADARES, Juarez Melgaço. "O professor diante do espelho: reflexões sobre o conceito de professor reflexivo". In: PIMENTA, S. e GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. 3ª edição, Campinas, SP: Papirus, 1998.

ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

**BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR**

ALARCÃO, Isabel. *Reflexão crítica sobre o pensamento de Donald Schön e os programas de formação de professores-estratégias de supervisão*. Porto: Porto editora, 1996.

\_\_\_\_\_. *Refletindo a prática*. Revista Nova Escola, ed. 154, 2002.

\_\_\_\_\_. *Se colocarmos a dimensão reflexiva não só no interior da sala de aula, mas também na escola, chegaremos à dimensão da intervenção social*. Revista Pátio, ano VI, p.20-23, set./out. 2002.

ALVES - MAZZOTTI, Alda Judith e GEWANDSZNAJDER. Fernando. *O método nas Ciências Naturais e Sociais*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. *Metodologia do trabalho científico*. 6ª edição, São Paulo: Atlas, 2001.

NÓVOA, António. *Para o estudo sócio-histórico da gênese da profissão docente*. nº 4, Porto Alegre: Teoria e Educação, 1991.

## ANEXO I

Questionário aplicado aos professores regentes nas turmas do 2º e 3º anos do Ciclo de Alfabetização (CA).



Caro(a) colega Professor(a):

O questionário que você está recebendo, é parte de uma pesquisa sobre a **Formação Continuada (seminários, palestras, oficinas, grupos de estudos, etc.) de Professores do 2º e 3º anos do Ciclo de Alfabetização desenvolvida no Município de Duque de Caxias.**

Trata-se de um curso de Mestrado em Educação realizado na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Será imprescindível que suas respostas retratem a realidade, a fim de garantirmos o resultado fidedigno da referida pesquisa.

Desde já agradeço,  
A pesquisadora

1- Após a conclusão da sua formação (2º Grau/Ensino Médio) foi necessário continuar seus estudos?

( ) sim

( ) não

Por que? \_\_\_\_\_

2- Você concluiu a sua formação inicial (2º Grau/Ensino Médio):

( ) antes de 1990

( ) após 1990

Especifique a sua formação: \_\_\_\_\_

3- Você atua na profissão do Magistério por vocação?

( ) sim

( ) não

Por que? \_\_\_\_\_

4- Há quanto tempo você está atuando na rede municipal de ensino de Duque de Caxias?

5- Em sua opinião, que papel deve desempenhar o professor?

6- Você acredita que aprende com a prática do seu dia a dia?

( ) sim

( ) não

Por que? \_\_\_\_\_

7- Você costuma participar das propostas de formação continuada (palestras, cursos, seminários, oficinas, etc) oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias (SME)?

( ) sim

( ) não

Por que? \_\_\_\_\_

---

8- Em sua opinião o que mais tem auxiliado em sua prática?

( ) seminários

( ) palestras

( ) oficinas

( ) grupos de estudos

( ) simpósios

( ) encontros com os implementadores da Secretaria Municipal de Educação

( ) outros: \_\_\_\_\_

---

9- É oportunizada a participação dos professores na elaboração das propostas de formação continuada oferecidas pela Equipe de Educação Infanto-Juvenil (EEIJ/SME)?

( ) sim

( ) não

Por qual(is) razão(ões)? \_\_\_\_\_

---

10- O material (textos, apostilas, etc) utilizado nos encontros de formação continuada oferecidos pela Equipe de Educação Infanto-Juvenil (EEIJ/SME) é construído com a participação do professor?

( ) sim

( ) não

Por que? \_\_\_\_\_

---

11- Em sua opinião, o que tem dificultado pôr em prática os conhecimentos adquiridos na formação continuada?

( ) falta de tempo

( ) falta de autonomia na Unidade Escolar

( ) incompatibilidade das propostas apresentadas nas formações, com a realidade da escola/turma

( ) falta de condições humanas e materiais

( ) falta de clareza sobre a proposta pedagógica implementada pela SME

( ) outros: \_\_\_\_\_

## ANEXO II

Questionário aplicado aos implementadores da Equipe de Educação Infanto-Juvenil (EEIJ) lotados na Secretaria Municipal de Educação (SME).



Caro(a) colega Implementador(a):

O questionário que você está recebendo, é parte de uma pesquisa sobre a **Formação Continuada (seminários, palestras, oficinas, grupos de estudos, etc.) de Professores do 2º e 3º anos do Ciclo de Alfabetização desenvolvida no Município de Duque de Caxias.**

Trata-se de um curso de Mestrado em Educação realizado na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Será imprescindível que suas respostas retratem a realidade, a fim de garantirmos o resultado fidedigno da referida pesquisa.

Desde já agradeço,  
A Pesquisadora

- 1- Em sua opinião o professor que concluiu a sua formação (2º Grau/Ensino Médio), teve a necessidade de continuar seus estudos?

( ) sim

( ) não

Por que? \_\_\_\_\_

---

- 2- Os professores que participam dos encontros de formação continuada, em sua maioria, costumam ter concluído a sua formação inicial:

( ) antes de 1990

( ) após 1990

- 3- Em sua opinião o professor demonstra atuar na profissão do Magistério por vocação?

( ) sim

( ) não

Por que? \_\_\_\_\_

---

- 4- Em geral, há quanto tempo, esse professor está atuando na rede municipal de ensino de Duque de Caxias? \_\_\_\_\_

- 5- Em sua opinião qual é o papel que o professor entende ser o dele?
- 
- 

- 6- O professor acredita aprender com a prática do seu dia a dia?

( ) sim

( ) não

Por que? \_\_\_\_\_

---

7- Os professores costumam participar das propostas de formação continuada (palestras,cursos, seminários, oficinas,etc.) oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias (SME)?

( ) sim

( ) não

Por que? \_\_\_\_\_

---

8- Em sua opinião, o que os professores apontam que mais tem auxiliado em suas práticas:

( ) seminários

( ) palestras

( ) oficinas

( ) grupos de estudos

( ) simpósios

( ) encontros com os implementadores da Secretaria Municipal de Educação

( ) Outros: \_\_\_\_\_

9- É oportunizada a participação dos professores na elaboração das propostas de formação continuada oferecidas pela Equipe de Educação Infanto-Juvenil (EEIJ/SME)?

( ) sim

( ) não

Por qual(is) razão(ões)? \_\_\_\_\_

---

10- O material (textos, apostilas, etc) utilizado nos encontros de formação continuada oferecidos pela Equipe de Educação Infanto-Juvenil (EEIJ/SME) é construído com a participação do professor?

( ) sim

( ) não

Por que? \_\_\_\_\_

---

11- Na prática do dia a dia dos professores, eles costumam utilizar os conhecimentos adquiridos na formação continuada?

( ) sim

( ) não

Por que? \_\_\_\_\_

---