

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PRÁTICAS FORMATIVAS E FORMAÇÃO CONTINUADA: um estudo
com professores em exercício**

Oneida Cristina Gomes Barcelos Irigon
Orientador: Prof. Dr. Valter Soares Guimarães

Goiânia-Go
2006

ONEIDA CRISTINA GOMES BARCELOS IRIGON

**PRÁTICAS FORMATIVAS E FORMAÇÃO CONTINUADA: um estudo
com professores em exercício.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Formação e Profissionalização Docente.

Orientador: Prof. Dr. Valter Soares Guimarães.

Goiânia-Go

2006

ONEIDA CRISTINA GOMES BARCELOS IRIGON

**PRÁTICAS FORMATIVAS E FORMAÇÃO CONTINUADA: um estudo
com professores em exercício.**

Dissertação defendida e aprovada em 29 de agosto de 2006, pela Banca Examinadora constituída pelos professores.

Prof. Dr. Valter Soares Guimarães
Presidente da Banca

Profa. Dra. Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza

Prof. Dr. Manoel Francisco de Vasconcelos Motta

Para **Iran**, grande companheiro, e meus filhos:
Marianna, luz da minha vida, e **Iran Filho**, eternamente
presente.

AGRADECIMENTOS

Ao **Professor Valter Soares Guimarães**, pela orientação competente, pelo estímulo, paciência e atenção dispensados durante o processo de construção deste estudo.

Aos professores **João Ferreira Oliveira e Ruth Catarina C. Ribeiro de Souza**, integrantes da banca de qualificação, pelas significativas observações que ofereceram subsídios para o aperfeiçoamento deste trabalho.

Às amigas **Adir, Acácia, Lady, Elza, Helena, Doracy, Edileuza, Sigreice, Cláudia, Tia Diná**, pelo incentivo, estímulo e certeza da execução do projeto.

À minha mãe, **Adelaide Gomes Barcelos**, e meus irmãos: **Elaine, Ieda e Térbio**, pela amizade e apoio constante.

À minha **família**, por aplaudir meus esforços, celebrar minhas vitórias e aceitar minhas imperfeições.

Às **professoras** que colaboraram com seus conhecimentos e generosidade para a elaboração deste trabalho, na esperança de que esta dissertação provoque mudanças nas atividades de formação continuada realizadas em serviço.

Aos professores **Dr. Manoel Francisco e Dra. Ruth Catarina**, pela leitura cuidadosa e pela valiosa participação na banca examinadora deste trabalho.

A todas as **pessoas** que de maneira direta e indireta colaboraram na execução desta pesquisa.

“Outro dia fiz uma colcha de retalhos

Todos os restinhos de pano que guardei iam servir.

Ao pegar cada pedaço, recordava-me das pessoas, acontecimentos...

Como se cada um tivesse sua história para contar.

Fui costurar. Cores que à primeira vista não combinavam, padrões e desenhos totalmente diferentes, tudo se ajuntou.

A colcha ficou pronta. E como ficou bonita!

E fico pensando:

Tudo criaste todos os seres diferentes. Ninguém é igual ao outro. Nada de repetição e monotonia. Então não são diferentes só fisicamente.

Todos pensam diferente, sentem diferente, agem diferente. Um completa o outro.

Um apóia o outro. Que maravilha é uma “colcha” de tantos seres diferentes, formando a humanidade.

Por que quero que todos sejam iguais, pensem iguais, sintam iguais?

Eu sou um pedacinho no grande conjunto. Embelezo sua criação de um determinado modo. Outros realçam outras cores, outros padrões.

Importante é querer ser “costurado” aos outros retalhos e não ficar isolado.

Todos unidos na procura da união e da fraternidade, cada um a seu modo, formam a grande unidade na pluriformidade, para a construção de um homem novo e de um mundo novo!”

(Autor Desconhecido)

“A viagem terminou, o caminho começou”.

(G. Luckás)

SUMÁRIO

LISTA DE GRÁFICOS	08
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	09
RESUMO.....	11
ABSTRACT	12
INTRODUÇÃO	13
I CAPÍTULO – FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL, PRÁTICAS FORMATIVAS E PROFISSIONALIDADE DOCENTE	25
1.1 Formação de professores: a década de 1990	30
1.2 Tendências atuais da formação inicial e continuada de professores	34
1.3 Formação continuada e práticas formativas – em busca da profissionalidade docente.....	47
II CAPÍTULO – O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.	56
III CAPÍTULO – PRÁTICAS FORMATIVAS E FORMAÇÃO CONTINUADA – O QUE DIZEM OS DADOS	64
Quem são os sujeitos da pesquisa.....	66
1. Práticas formativas predominantes e suas características.....	72
2. As práticas formativas, o aprendizado e a atualização na profissão.....	82
3. Avaliação que os professores fazem do apoio que a formação continuada propicia para a atuação	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	102
APÊNDICES: QUESTIONÁRIOS.....	110

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Tempo de profissão das professoras.....	67
Gráfico 2 – Tempo de profissão das professoras por cursos e instituições formadoras.....	68
Gráfico 3 – Grau de satisfação em relação à profissão docente	69
Gráfico 4 – Grau de importância das atividades formativas na formação continuada	78
Gráfico 5 – Grau de envolvimento nas atividades de formação continuada	96

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação
BIRD/BM	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento/ Banco Mundial
CBE	Conferência Brasileira de Educação
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
EAJA	Educação e Alfabetização de Jovens e Adultos
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
ISE	Instituto Superior de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases (da Educação Nacional)
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação (Município de Goiânia-GO.)
UEG/Senador Canedo/P	Universidade Estadual de Goiás/Prefeitura Municipal de Senador Canedo/Pedagogia
UEG/Sinepe/L	Universidade Estadual de Goiás/Sindicato das Escolas Particulares/Letras
UEG/Sinepe/M	Universidade Estadual de Goiás/Sindicato das Escolas Particulares/Matemática

UEG/Sinpro/P	Universidade Estadual de Goiás/Sindicato dos Professores da Rede Particular/Pedagogia
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFG/FE	Universidade Federal de Goiás/Faculdade de Educação
UFG/FE/SME	Universidade Federal de Goiás/ Faculdade de Educação/ Secretaria Municipal de Educação
USAID	The US Agency For International Development

RESUMO

Este trabalho foi desenvolvido no programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás; está vinculado à linha de pesquisa de “Formação e Profissionalização Docente”. Teve como objetivo identificar e caracterizar as práticas formativas consideradas de sucesso na formação continuada de professores e, por esta via, compreender melhor o modo como este profissional aprende a profissão. A metodologia adotada foi a abordagem qualitativa. Como referencial teórico para entender a formação inicial e continuada e quais os saberes que permeiam essa formação, recorreu-se aos estudos de Nóvoa (1997), Schön (2000), Zeichner (1997), Alarcão (1998), Porto (2000), Santos (1998), Tardif (2003) e Guimarães (2004). Nesse referencial encontram-se a valorização dos saberes docentes adquiridos pela reflexão prática (ZEICHNER, 1997). Em Bourdieu (1983), subsídios para a utilização do conceito de *habitus* e, nos estudos de Sacristán (1999), o contexto da ação educativa e do poder da *instituição/institucionalização* e do *habitus* tão presente nas práticas. Os ciclos de vida profissional são analisados por Huberman (1995). Para a investigação das práticas formativas na formação continuada, dois trabalhos foram muito importantes: o estudo sobre aprendizagens significativas na formação inicial de professores, realizado por Cunha (2000), e outro, feito por Guimarães (2004), que pretendia conhecer o perfil formativo de cursos de formação de professores de uma universidade pública. O desenvolvimento da investigação tornou necessária a realização de pesquisa empírica e, para isso, o instrumento utilizado foi um questionário, que foi proposto a 166 professoras que representassem a realidade da formação continuada na Educação Básica. Estas professoras estavam concluindo a graduação nos cursos de Matemática, Letras e Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás e do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação/Universidade Federal de Goiás. Ao concluir este estudo, pode-se afirmar que a visão nele construída não é a única, nem a mais correta, mas os resultados propiciaram a compreensão de como o professor aprende e apreende a “profissão professor”. As conclusões indicam que as professoras estão sendo formadas e se formando pela prática e também que elas têm aprendido, significativamente, por meio das trocas de experiência. Além disso, ficou patente que as professoras consideram positivo o apoio que as práticas formativas na formação continuada asseguram à sua formação. Um resultado que merece destaque nesta pesquisa é o alto índice de satisfação em relação à profissão docente. Como resultado também ficou evidente que o alcance das práticas formativas consideradas de sucesso varia conforme o ciclo de vida profissional.

ABSTRACT

This study was conducted in the program of Pos-graduation in Education of the Faculty of Education of Goiás Federal University. It is related to the line of research named "Teacher formation and professionalization". The aim of this work was to identify and characterize the formative practices considered well succeeded on the teacher's continuous formation and, on this way, to comprehend better the way that this professional learns the profession. The adopted methodology was the qualitative approach. As a theoretical referential to understand the initial and continuous formation and what knowledges that permeate this formation, we appeal to the Nóvoa (1997), Schön (2000), Zeichner (1997), Alarcão (1998), Porto (2000), Santos (1998), Tardif (2003) e Guimarães (2004) studies. In this referential, we find the valuation of the teacher knowledges acquired by the practice reflection (ZEICHNER, 1997). In Bourdieu (1983), we have fundamentals for the use of the *habitus* concept and, in the Sacristán studies (1999), the educative action context and of the power of the institution/institutionalization and of the *habitus* so present on the practices. The professional life cycles are analyzed by Huberman (1995). For the formative practices investigation on the continuous formation, two works were very important: the study about significant learnings on the initial formation of teachers, achieved by Cunha (2000), and the other one, by Guimarães (2004), that intended to know the formative profile of teacher formation courses of a public university. The development of the investigation became necessary the achievement of empiric research and, for that, the used instrument was a questionnaire, which was proposed to 166 teachers that represented the continuous formation reality at the primary education. These teachers were concluding the graduation on the Mathematics, Letters and Pedagogy courses of the *Universidade Estadual de Goiás* (State University of Goiás) and on the Pedagogy course of the *Faculdade de Educação/Universidade Federal de Goiás* (Education Faculty/Federal University of Goiás). Concluding this study, we can say that the vision constructed on it is not the only one, nor the most correct, but the results propitiate the understanding of how the teacher learns and apprehend the "teacher profession". The conclusions indicate that the teachers are being graduated and graduating themselves by the practice and also that they have been learned, significantly, through experiences changes. Besides, it was clear that the teachers consider positive the support that the formative practices on the continuous formation assure to their formation. A result which deserves prominence on this research is the high ratio of satisfaction in relation to the teacher profession. As a result, it was evident that the reach of the formative practices considered well succeeded varies according to the professional life cycle.

INTRODUÇÃO

O meu interesse pelo estudo da formação continuada iniciou-se a partir do trabalho desenvolvido como coordenadora do *Programa dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s - em Ação*¹ na Delegacia Regional de Ensino de Gurupi, no Estado de Tocantins, no período de 2000 a 2002.

Na ocasião, foi possível verificar algumas dificuldades imediatas que os professores enfrentavam, tais como: o deslocamento das cidades circunvizinhas para participarem dos encontros² e a falta de motivação para participarem do programa. A não compreensão da razão daqueles estudos obrigatórios, acrescido da não remuneração salarial desencadeou uma avaliação negativa destas atividades, que foram vistas como atividades mal elaboradas e desperdício de tempo, tendo ainda como agravante o horário dos encontros que extrapolavam o previsto na carga horária dos professores.

Essas dificuldades levaram a uma reflexão inicial sobre a ação dos projetos e cursos de formação continuada de professores e ao questionamento sobre sua possibilidade de atingir seus objetivos, que seriam momentos de um processo contínuo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade, da profissionalidade e da profissionalização do professor.

No entanto, a medida em que o programa se desenvolvia observamos que algumas atividades causavam mais impacto nas discussões, ou seja, os professores³ conseguiam refletir e relacionar com sua prática em sala de aula, levando-os a mudanças significativas em sua ação – demonstradas a partir dos encontros posteriores. Quais as significações das atividades que causavam maior impacto? E quais eram elas? Mesmo não estando “motivados” e nem “interessados” por aquele estudo os professores conseguiam incorporá-lo e transformá-lo em prática efetiva no dia a dia de sua ação docente.

¹ Este programa foi desenvolvido em parceria com o Ministério da Educação e Cultura e Secretaria Estadual de Educação do Estado do Tocantins com o objetivo de apresentar e estudar os Parâmetros Curriculares Nacionais.

² Os encontros para realização do programa dos PCN’s em Ação eram realizados a cada final de mês durante um final de semana, sendo às sextas-feiras das 14:00 às 22:00 horas, aos sábados das 7:30 às 17:00 horas e aos domingos das 7:30 às 12:00 horas.

³ Percebemos que essas atividades também não alcançavam 100% dos professores, mas uma média de 60%.

Em trabalho realizado por Cunha (1998, p. 35) fica evidente “o valor que os professores dão à prática docente enquanto a sua grande inspiração para a mudança e ao saber que constroem a partir daí. Nela localizam a possibilidade de aprender com colegas de trabalho, com alunos e de refletir sobre a própria docência, reformularem sua forma de pensar e agir” (1998, p. 35). Isto era o que parecia estar acontecendo naquele grupo o que fez ressaltar a importância das práticas formativas na formação dos professores, principalmente, no que concerne à formação continuada, que supõe a idéia de um processo *continuum*, que se dá ao longo da vida e por isso mesmo, é marcada por sobressaltos, pelo inesperado, pelo inusitado, de acontecimentos que se dão no desenvolvimento de sua prática pedagógica no interior da escola e da sala de aula.

A partir dessa experiência tomamos como objeto de investigação as práticas formativas - que aqui são entendidas como processos e eventos (independentemente da duração ou origem) educativos formais que tiveram influência significativa no aprendizado da profissão do professor - veiculadas, principalmente, na formação continuada, para a formação dos professores, ou mais especificamente, no “aprender a ser professor”.

Embora a formação continuada tenha se tornado uma área “da qual muito se fala, pelos mais diversos motivos, e também, no interior da qual muito se tem feito” (MARIN, 2000, p. 8), percebe-se⁴ que muitos professores, mesmo os que concluíram curso superior, continuam adotando uma prática pedagógica repetitiva, apolítica, sem visar uma formação humanística e social.

Dessa forma a formação continuada de professores tem sido uma preocupação constante e bastante acentuada na literatura educacional mais recente.

A formação de professores assume, sem dúvida, posição de prevalência nas discussões relativas à educação numa perspectiva transformadora. Esta é uma preocupação evidenciada nas investigações mais recentes e na literatura da área, provocando debates e encaminhando propostas acerca da formação inicial e continuada de docentes. Nesse movimento mundial, a formação continuada ocupa lugar de destaque, estando, de forma crescente, associada ao processo qualitativo de práticas formativas e pedagógicas (PORTO, 2000, p. 11).

Nesse contexto, a formação de professores inicial e continuada ocupa um lugar de destaque nas pesquisas educacionais, tendo como enfoque principal a figura do professor

⁴ Por meio de nossa vivência nas escolas e em nossa atuação como professora de Ensino Superior e Coordenadora Pedagógica.

como parte inegável da preocupação das sociedades ocidentais, tendo em vista os resultados insatisfatórios⁵ dos processos de escolarização. Segundo Pérez Gómez

a sociedade ocidental tem-se mostrado preocupada com os resultados insatisfatórios de longos e custosos processos de escolarização: nas sociedades industrializadas, a escola conseguiu chegar aos lugares mais desfavorecidas. Não obstante, nem a preparação científico-técnica, nem a formação cultural e humana, nem sequer a desejada formação compensatória alcançaram o grau de satisfação prometido (PÉREZ GÓMEZ, 1997, p. 95).

Na ânsia de encontrar respostas para a razão do insucesso do sistema educacional e na busca de reversão desse quadro, ou seja, de oferecer educação de qualidade⁶ a todos, considerando fatores específicos da política educativa de cada país (organização social da escola, os recursos materiais, configuração do currículo), o foco das atenções volta-se enfaticamente para a figura do professor, profissional considerado o responsável pela *qualidade* do processo educativo na sala de aula e na escola (PÉREZ GÓMEZ, 1997).

Em conseqüência, implementam-se ações/reformas visando a formação de professores, dentre elas o ressurgimento de uma prática específica de intervenção na docência - a formação continuada - para atender à atualização permanente dos profissionais da educação, em virtude da velocidade das informações e saberes veiculados na sociedade.

Para definirmos, formação continuada - ou formação em serviço - tomamos como referência a contribuição da ANFOPE (1998), de Alarcão (1998), Nóvoa (1995 a), Almeida (2005) e Lima (2005) que propõem como política pública global para valorização do profissional da educação e a melhoria de qualidade de ensino, a articulação entre formação inicial, condições de trabalho e formação continuada. Assim, compreendemos formação continuada como sendo o conjunto de atividades desenvolvidas pelos professores em

⁵ Os dados educacionais revelam baixas taxas de conclusão da escola de primeiro grau; baixa qualidade e pouca eficiência na educação pública; ineficiência na administração e gestão da educação; gastos em educação insuficientes e inadequados agravados por desperdício no uso do dinheiro público; carência de livros didáticos e equipamentos e materiais educativos; estratégias de ensino inapropriadas, reproduzindo a cultura da repetência e do rendimento escolar baixo (BRASIL, MEC, INEP, 2002, p. 16). E, ainda, Araújo (BRASIL, MEC, INEP, 2002, p.2) assinala que em 2002, “foi de cerca de 35 milhões (incluindo todas as faixas etárias), a população na faixa etária ideal de 7 a 14 anos era de pouco mais de 27 milhões de crianças, o que mostra que a matrícula está muito acima da população na faixa etária ideal, em decorrência da repetência, e, o que é pior, ainda há um número significativo de crianças fora da escola nesta faixa de idade”.

⁶ Neste trabalho, educação de qualidade compreende o conceito elaborado por Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 117-118): “Educação de qualidade é aquela mediante a qual a escola promove, para todos, o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, bem como a inserção no mundo e a constituição da cidadania também como poder de participação, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Qualidade é, pois, conceito implícito à educação e ao ensino”.

exercício com objetivo formativo, realizadas individualmente ou em grupo, a partir da formação inicial e vista como uma proposta de desenvolvimento pessoal e profissional.

Há diferentes processos de formação continuada, com objetivos e formas distintas, de acordo com a origem da iniciativa para a realização desse tipo de formação. A presente investigação não se atém pormenorizadamente às formas e objetivos específicos da formação continuada, pois eles não constituem seu objeto de estudo.

Privilegiamos nesta pesquisa as práticas formativas de sucesso na formação continuada, tendo como objetivo identificar e caracterizar as práticas formativas consideradas de sucesso pelos professores na formação continuada e os desdobramentos que essas práticas vêm produzindo na profissionalidade docente atualmente. Como já foi dito, entende-se por práticas formativas de sucesso aquelas capazes de levar o professor a um melhor exercício da ação docente, ou seja, construir, desconstruir e reconstruir *habitus*⁷ constituído, para gerar novos, possibilitando a inserção de novas práticas e de um novo olhar sobre a educação, contribuindo qualitativamente para um melhor exercício da ação docente.

As modalidades formativas na formação continuada até então implementadas compreendem situações de aperfeiçoamento, atualização e mesmo treinamento como eventos marcados pela concisão. Mesmo quando se amplia o tempo de duração dessas ações formativas ou quando seus espaços são descentralizados, ocorrendo no espaço de trabalho original do professor, perduram razões de cunho pragmático entre seus objetivos centrais. Sabemos (por meio de estudos e vivência no exercício da docência) também que predomina a inadequação da formação continuada de professores, sob vários aspectos:

- a) Nos enfoques equivocados: - formação continuada como complementar, a fim de sanar as deficiências da formação inicial; - qualificação visando melhorar apenas algumas qualidades já existentes etc...
- b) Na promoção das equipes das Secretarias de Educação para obter promoção e/ou poder de decisão na implementação de uma “nova” normativa – adequação da formação aos reais interesses “de quem os forma”.
- c) Na ascensão profissional (ou salarial) – subir a outros patamares ou níveis, por exemplo, de titulação universitária ou pós-graduação.

⁷ *Habitus* é compreendido como “um sistema de disposições duráveis transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas” (BOURDIEU, 1983, p. 65). Entendemos que a mudança demanda um tempo significativo e que ela percorre todo o processo de formação da profissão e da profissionalidade docente.

- d) No desencanto com a profissão/formação/atuação – neste sentido, a formação continuada deve estar articulada aos reais interesses dos professores, discutidos coletivamente na escola. Essa formação não pode ser vista como uma panacéia para solucionar as deficiências da formação inicial. Deve estar também presente a possibilidade de uma reflexão teórica capaz de direcionar os caminhos para resolução dos problemas práticos enfrentados pelos professores no cotidiano de sua atividade.
- e) Em processos de formação inicial⁸ que não propiciam condições e convicções para continuidade dessa formação. Nesse sentido Pimenta (1994) explica que o professor, como agente de uma práxis transformadora, necessita de sólida formação teórica e de uma reflexão crítica sobre o seu fazer pedagógico e esta deve acontecer no decorrer da formação inicial.
- f) No que se refere às questões das culturas escolares (que se encontram predominantemente viciadas pelo desencanto da profissão - baixa auto-estima, desvalorização salarial etc - exercendo impacto - quer positivo ou negativo) fundamental nos projetos de formação continuada. Numa análise das organizações escolares, Nóvoa (1999) mostra que este ambiente é formado por uma dimensão própria e que nela, importantes decisões são tomadas para o caminhar da ação educativa. Para o autor, as escolas “adquirem dimensão própria, enquanto espaço organizacional onde também se tomam importantes decisões educativas, curriculares e pedagógicas” (NÓVOA, 1999, p. 41). Por isso, para os processos de mudanças, deve-se compreender este ambiente e seu funcionamento como uma cultura própria, uma cultura organizacional da instituição escola
- g) Na descontinuidade – as políticas governamentais de formação continuada se caracterizam por um eterno recomeçar em que a continuidade aparece na forma de descontinuidade.

Conforme apontam Collares, Moysés e Geraldi (1999, p. 214) tais fatores “acabam agindo como se o exercício da docência fosse sempre um tempo de desgaste, de esvaziamento”, isto é, buscam qualificar os professores, considerando que a promulgação de uma nova lei, o início de uma nova gestão disposta a mudar tudo, a avaliação negativa da formação inicial, um novo modelo metodológico transformado em modismo, provocassem a necessidade de substituir um conhecimento tornado obsoleto e desatualizado por novos saberes e novas metodologias.

⁸ Entende-se por formação inicial a preparação profissional construída em nível médio, pelas Escolas Normais, e em nível superior, pelas Instituições de Ensino Superior que forneçam Cursos de Graduação Plena. É a formação que habilitará o professor para o seu ingresso na profissão e deverá garantir um preparo específico, com um corpo de conhecimentos que permita ao profissional o domínio do trabalho pedagógico.

Nessa perspectiva, “o tempo de vida e o tempo de trabalho é concebido como um” tempo zero “porque (...) o tempo transcorrido de exercício profissional parece nada ensinar” (COLLARES, MOYSÉS E GERALDI, 1999, p.216).

Entretanto, ao lado da docência de má qualidade⁹ decorrente tanto da formação inicial quanto dos projetos institucionais e pessoais dos docentes, há diversos docentes atuando bem. Sabemos que dada as exigências da realidade atual, para ser “bom professor”¹⁰ faz-se necessário que o mesmo se forme continuamente, daí a importância da formação contínua na construção da profissionalidade docente. Para Lima (2005, p. 4) “a formação contínua e o desenvolvimento profissional não podem ser analisados de maneira isolada, pois fazem parte da mesma luta pela valorização do magistério”. E, no interior da formação continuada, destaca-se os eventos formativos, práticas formativas e processos formativos específicos que moveram e movem, influenciaram e influenciam os professores no seu desenvolvimento profissional e pessoal.

Para fins desta pesquisa adota-se alguns pressupostos formativos básicos quanto ao aprendizado do “ser” professor que podem ser assim sintetizados:

- a) *A formação é contínua* – e é neste sentido que a formação continuada vincula-se e relaciona-se com o ciclo de vida profissional conforme destaca Huberman (1995), pois para este autor “o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos” (p. 38).
- b) *Uma boa*¹¹ *formação continuada pressupõe:* a) *uma formação inicial de qualidade* - a formação inicial e continuada dos professores devem ser pautadas no desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional que considere o professor como um intelectual em contínua formação, capaz de refletir constantemente sobre e nas práticas e experiências do cotidiano; b) *boas condições de trabalho* – valorização salarial, gestão, funcionamento da escola, plano de carreira, “estabilidade do corpo docente e tempo integral numa escola etc” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p.388); c) *cultura escolar adequada*, repensada criticamente, levando em conta que a formação continuada tem como *locus*

⁹ Entendemos por docência de má qualidade uma atuação irrefletida, somente com transmissão de conteúdos fragmentados, configurando-se como falta de profissionalismo e descompromisso com a aprendizagem e formação dos alunos.

¹⁰ CUNHA (1998) aponta que para ser bom professor é necessário um professor consciente das questões sociais e competente tecnicamente para engajar-se na luta em favor da melhoria das condições de vida do povo brasileiro

¹¹ Este termo será aqui compreendido como uma formação que vise uma perspectiva transformadora capaz de “levar o professor a um melhor exercício da ação docente”

principal a escola deve-se *considerar que a cultura escolar*¹² contribui/ou não na formação continuada dos professores. Isto porque reina na escola um contexto já instituído, mas também instituinte, onde estão “presentes conceitos, como autonomia, *ethos*, identidade, imagem, valores partilhados, adesão, coesão, projeto etc” (NÓVOA, 1999, p. 28). Apesar de tudo isso, vale considerar que a escola se constitui numa organização capaz de abrigar contradições e conflitos. A introdução de novas idéias e a negociação persistente dos atores acerca dos seus projetos podem abrir um espaço para a mudança acontecer; d) *considerar o trabalho coletivo na escola* - ressalta-se que a escola, local de trabalho dos profissionais da educação, oferece sucessivos momentos de formação ao mobilizar saberes adquiridos, que são requalificados nas situações de trabalho. Destaca-se ainda, a importância do planejamento pedagógico como momento de formação, pois o mesmo pode viabilizar a criação de grupos de estudo e trabalho, os quais possibilitam as trocas de experiências, a reflexão, a pesquisa, o estudo e o repensar da prática pedagógica. Segundo Guimarães (2005) esses “momentos fortes” no processo de formação continuada do professor, “são pontos de partida que podem contribuir para que o professor desenvolva sua criatividade, invente constantemente sua prática e tenha uma ação mais segura, mais produtiva e mais feliz” (p. 4);

- c) *O professor não atua num vazio conceitual/teórico* - a) Sacristán citando Carr e Kemmis (1999, p. 126) aponta que os professores não poderiam nem começar “a praticar, se não tivessem algum conhecimento sobre a situação na qual desenvolvem suas ações e alguma idéia do que é preciso fazer”. Nesse sentido, aqueles dedicados à prática da educação “devem possuir alguma teoria prévia da educação que estruture as suas atividades e guie suas decisões”...(CARR E KEMMIS, apud SACRISTÁN, 1999, p. 100). Pode-se dizer que o professor detém um conhecimento sobre como “ser” professor, pois mesmo que não seja ainda formado/graduado ele já foi aluno, conviveu vários anos em uma sala de aula levando-o a assumir/introjetar concepções e formas de ministrar aulas; b) outro aspecto que caracteriza a prática docente, conforme aponta Perrenoud (1997), é o que se denomina de *habitus*¹³, na expressão de Bourdieu (1983). O conceito de *habitus* permite articular consciência e inconsciência, razão e outras motivações, decisões e rotinas, improvisação e regularidades na atuação do professor. O *habitus* pode ser considerado como a “gramática

¹² Julia (2001) descreve a “cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização)” (JULIA, 2001 apud VIDAL, 2005, p. 24).

¹³ O conceito de *habitus* encontra-se na pág. 5 .

geradora das práticas” (BOURDIEU, 1970, 1980 apud PERRENOUD, 2002, p. 81) isto é, como o sistema de esquemas que orientam tanto a improvisação como a ação planejada, tanto a evidência como a dúvida metódica, tanto a invenção de novas estratégias como a concretização de esquemas e receitas, tanto as condutas inconscientes como as rotineiras, c) e ainda, mesmo o professor atuando num campo de incertezas, ressaltamos que ele buscará no conhecimento vinculado ao *habitus* formas/estratégias de ministrar/atuar em sala de aula. De acordo com Garcia (1997, p. 60), os professores possuem “teorias (teorias práticas, implícitas, de ação) sobre o que é o ensino”. Estas teorias, que influenciam a forma como os professores pensam e atuam na aula, permanecem provavelmente “inconscientes para os professores ou, pelo menos, pouco articuladas internamente”;

- d) *A autonomia e segurança do professor decorrem dos saberes/conhecimentos profissionais que desenvolve na formação e no exercício de sua profissão.* Segundo Guimarães (2005, p.2) “os saberes profissionais¹⁴ do professor são o conjunto de conhecimentos (teóricos e práticos) e competências (habilidades, capacidade e atitudes) que estruturam a prática e garantem uma boa atuação do professor.”
- e) *Os traços eminentemente subjetivos da formação,* no caso, continuada do professor, alcançam importância fundamental tendo em vista que um mesmo processo ou uma mesma prática formativa ecoa diferentemente nos sujeitos. Conforme destaca Lima (2005, p.1) “o conceito de formação está ligado ao trabalho do professor e à produção de si mesmo como profissional.” Isto nos possibilita compreender num primeiro momento de análise que um processo ou uma prática formativa ecoa no sujeito/professor aprendente se ancora nos modos singulares como cada um constrói seu percurso, ou seja, ele busca nas relações que atravessam toda uma vida pessoal, social e profissional. Dessa maneira, retomando Lima (2005, p.2) “a formação contínua precisa ser uma atitude, um valor constantemente presente de maneira articulada entre o pedagógico e político social. O conhecimento a ela vinculado deve apontar para a consciência do desenvolvimento profissional”, da realidade educativa e da necessidade de se considerar as diferentes fases da carreira.

¹⁴ Conforme ainda Guimarães (2004, p. 53) de uma maneira geral os saberes podem ser assim agrupados: **Saberes disciplinares** referem-se a conhecimentos das ciências humanas e naturais, integrando uma cultura geral. **Saberes pedagógicos-didáticos** referem-se a conhecimentos específicos da mediação do processo ensino-aprendizagem; a saberes relacionados à teoria da educação; relacionados ao trabalho coletivo e princípios da organização escolar e, por último, a nexos entre escola-sistema escolar e social. **Saberes da cultura profissional** referem-se a explicitar e compartilhar, no processo de formação, o ofício docente como profissão. De acordo ainda o autor este é um aspecto praticamente ausente nas discussões sobre a formação do professor.”

Sendo assim, o estudo de investigação aqui realizado centra-se na formação continuada dos professores, no sentido de identificar e caracterizar quais são as práticas formativas de sucesso, considerando todos os pressupostos formativos apresentados. Não temos nenhuma pretensão de fazer um rol de práticas formativas e suas características, que contribuirão para a formação continuada de professores. Ao contrário de uma perspectiva técnica, prescritiva e aplicativa, temos o entendimento da amplitude, complexidade e dinamismo da formação de professores. Mas, mesmo sabendo disto fizemos uma aposta em relação aos resultados desta pesquisa. A nossa hipótese¹⁵ é que, mesmo com a incontestável necessidade de uma boa formação inicial, de uma cultura escolar e condições de trabalho propícias e com a complexidade da formação do professor, existem processos formativos que pela sua maior proximidade - maior adequação - com a especificidade da docência, com o modo como o professor aprende a profissão, mobilizam melhor a formação continuada.

Assim, compreende-se que dentre as várias práticas formativas inseridas nos processos de formação de professores, especificamente na formação continuada, algumas delas são reconhecidas por professores participantes destes projetos, como fonte de *experiências significativas* na aquisição ou renovação do *habitus*; enfim propiciam momentos que para alguns professores são fundamentais no desenvolvimento e na inserção de novas práticas e de novo olhar sobre a educação.

Levando-se em conta o traço processual de ligação ao ciclo de vida profissional, também “ambiental” (cultura escolar), a história de vida, valores, transformações na formulação da formação continuada, as práticas formativas exercem um papel - muitas vezes mais fortes do que determinações legais - o arcabouço teórico de cursos de formação continuada -, na constituição e mudança da profissionalidade do professor. Trabalhando com Bourdieu (1983) e Perrenoud (1997) diria que as práticas formativas têm força significativa no contexto da cultura, das condições socioeconômicas, para mudar ou enriquecer o *habitus*, propiciando formas, possivelmente mais pessoais e até mais autônomas de atuar.

Enfim, práticas formativas, pelo fato de exigir adesão, disposição, têm possibilidades de “constranger” mais o *habitus* existente e contribuir para que o professor interiorize (“adote”) modos tais de ser professor, modificando o seu *habitus*.

As questões norteadoras deste trabalho foram as seguintes:

¹⁵ “Hipótese” aqui não tem o mesmo sentido de hipótese a ser comprovada, como nas Ciências Exatas e da Natureza. Tem a característica de um exercício de compreensão do objeto de estudo e do seu processo de investigação.

- a) Quais práticas formativas são consideradas de sucesso na formação continuada pelos professores? E se são importantes, por quê?
- b) Essas práticas formativas, consideradas de sucesso, variam conforme o ciclo de vida profissional do professor?
- c) Esta perspectiva de formação continuada (que leva em consideração as práticas formativas) faz-se presente na literatura e documentos oficiais de formação continuada de professores?

Essas questões constituem o eixo de direção dessa investigação, partindo do pressuposto de que a formação do docente constitui um processo dinâmico e com possibilidade de aperfeiçoamento crescente, podendo-se entendê-lo como um processo contínuo. Assim, as práticas formativas voltadas à formação continuada dos professores devem permitir que eles possam refletir e produzir mudanças/alterações e/ou atualização do *habitus*, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia, propiciando uma maior compreensão da indissociabilidade entre formação continuada e prática pedagógica. Nesse sentido, estabeleceu-se para este trabalho os seguintes objetivos:

- a) identificar e caracterizar as práticas formativas consideradas de sucesso na formação continuada de professores;
- b) analisar se o alcance das práticas formativas consideradas de sucesso varia conforme o ciclo de vida profissional;
- c) evidenciar e analisar os fatores que levam os professores a considerarem que uma prática formativa seja sucesso;
- d) contribuir com a área de conhecimento Formação Continuada de Professores, possibilitando a (re) construção de programas mais significativos para formação do professor.

Para realização deste estudo, foi escolhida a abordagem qualitativa de pesquisa, utilizando uma amostra intencional constituída por cento e sessenta e seis professoras/alunas concluintes dos cursos de Pedagogia, Matemática e Letras da Universidade Estadual de Goiás – UEG e do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás – UFG - (este curso foi desenvolvido por meio de convênio firmado entre a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia - SME e Faculdade de Educação da UFG).

Inicialmente realizamos uma revisão bibliográfica que subsidiou o processo de elaboração do instrumento de coleta de dados. Para tal elaboramos um questionário, com 16 questões abertas e fechadas, que foi aplicado às professoras.

A sistematização dos dados coletados teve como eixo norteador os objetivos previamente estabelecidos, e a partir da organização e da classificação dos dados foram definidas chaves de leitura. Em primeiro lugar, buscamos descrever o conteúdo manifesto nas respostas às questões do questionário, em segundo lugar, efetuamos a análise do conteúdo implícito nas respostas à luz do referencial teórico selecionado.

Os autores que colaboraram, nesta pesquisa, são: a) Nóvoa (1997), Schön (2000), Zeichner (1997), Alarcão (1998), Porto (2000), Santos (1998), Tardif (2003), Guimarães (2004), para discutir a formação inicial e continuada de professores. Nesse contexto o estudo das práticas formativas encontra-se calcado na valorização dos saberes docentes, adquiridos pela reflexão prática a partir de Zeichner (1997), Em Bourdieu (1983), se buscou subsídios para a utilização do conceito de *habitus*, e, nos estudos de Sacristán (1999) que trata do contexto da ação educativa e do poder da instituição/institucionalização e do *habitus*, presentes nas práticas; b) Huberman (1995) foi utilizado na abordagem dos ciclos de vida profissional. O pesquisador identifica estágios durante a carreira docente, procurando conhecer a imagem que as pessoas têm de si como professores ativos, em diferentes momentos de sua carreira; o nível de competência com o decorrer dos anos, bem como procura estabelecer o diferencial entre os professores que chegam ao fim da carreira com sofrimentos e aqueles que a finalizam com tranquilidade.

Esclarece-se que a interlocução, a princípio feita com os autores destacados, não exclui outros estudos que se foram mostrando importantes referenciais para fundamentar e dar sustentação ao presente trabalho no decorrer de sua elaboração.

É importante ressaltar que há poucos estudos na literatura educacional publicada até o momento voltados especificamente para as práticas formativas na formação continuada. Destacamos dois estudos que não estão voltados para a formação continuada, mas foram muito importantes enquanto pontos de referência para melhor compreensão desta temática, sendo: a) um estudo sobre aprendizagens significativas na formação inicial de professores realizado por CUNHA (2000), onde a autora discute e apresenta quais são e como acontecem os processos de ensinar e aprender nos Cursos de Licenciatura; b) Guimarães (2004) realiza um estudo com o objetivo de conhecer o perfil formativo de cursos de formação de professores de uma universidade pública, sendo um dos seus pressupostos que haveria nos projetos desses cursos “práticas formativas (traços específicos do desenvolvimento dos cursos, maneiras específicas de trabalhar desenvolvidas pelos formadores) que se destacavam como de sucesso” (GUIMARÃES, 2004, p. 63), e que contribuíssem para a formação de determinada identidade profissional dos alunos.

Para atingir os objetivos propostos, esta dissertação é composta de três capítulos, além desta introdução e das considerações finais. No capítulo I estão a revisão bibliográfica da formação de professores a partir dos anos de 1990, a fundamentação teórica e autores que contribuem para a análise dos dados. O percurso da pesquisa e as opções metodológicas estão postas no capítulo II. No III são apresentados e analisados os dados. Para isso foram utilizadas três chaves de leitura: a) práticas formativas predominantes e suas características, b) práticas formativas e o aprendizado e atualização na profissão, e, c) a avaliação que os professores fazem do apoio que a formação continuada propicia para a atuação.

CAPÍTULO I

FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL, PRÁTICAS FORMATIVAS E PROFISSIONALIDADE DOCENTE

A formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no setor educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui produz-se uma profissão. António Nóvoa (1995, p.26).

Ante a configuração econômica mundial, marcada pelo desenvolvimento tecnológico e pela globalização, a década de 1990 foi palco de uma série de mudanças políticas e econômicas que repercutiram na educação e, conseqüentemente, na formação docente.

A formação de professores é uma temática recorrente e central na pesquisa educacional, tendo em vista serem os docentes sujeitos sociais que estão ou estarão trabalhando a formação de outros sujeitos sociais. Nesse sentido, o exercício dessa atividade mediadora como formas de reprodução, de resistência, de produção de valores e de práticas sociais, é constituída por múltiplas determinações, dentre elas, a formação continuada, o que justifica assim a necessidade de questionar esse tipo de formação, refletir sobre ela e debater acerca da direção a ser tomada e a que interesses deve atender.

Nessa direção Frigotto aponta a necessidade de análise da

educação no seu vesgo neoconservador, cujo sujeito é o mercado, na perspectiva neo-racionalista ou (ir)racionalista do fim da sociedade de trabalho, fim do trabalho e das classes sociais e, finalmente, na perspectiva alternativa de situarem-se os processos educativos e a escola no conjunto de forças que elegem o ser humano como sujeito social no desenvolvimento omnilateral de suas possibilidades históricas (FRIGOTTO, 1996, p. 57).

Qualquer análise que seja feita sem levar em conta a realidade da qual a educação faz parte é incompleta e a-histórica. Como toda prática social, a educação é também um produto social, resultante da construção histórica humana, que corresponde às relações e

forças de produção vigentes na formação social em que se insere. Em consequência, ao longo da história há mudanças de conteúdo, de organização e de métodos na educação quando há uma reestruturação nas modalidades de produção.

A evidência lógica desse raciocínio é que a educação reflete as vicissitudes e movimentos históricos do modo de produção. Pode-se afirmar, também, que a formação de professores, portanto, diretamente mediada, relacionada com as intenções políticas e hegemônicas do modo de produção estará da mesma forma repleta de amarras sociais. No entanto, isso não significa atitude imobilista, pois a contradição é uma característica marcante dos modos de produção e encerra em si possibilidades, quando desvelada.

A reflexão sobre formação de professores nesse contexto possibilita relacioná-la às transformações no movimento histórico de produção atual, dos quais derivam a concepção e o perfil de profissional. Pode-se acrescentar que as transformações desencadeadas pelo avanço tecnológico e a crise no processo de produção e acumulação de capital, pelo qual vem passando o modelo capitalista, criam uma nova ordem mundial, expressa no ideário neoliberal que

questiona e põe em xeque o próprio modo de organização social e política gestado com o aprofundamento estatal. Menos estado e mais mercado é a máxima que sintetiza suas postulações, que tem como princípio chave a noção de liberdade tal como o liberalismo clássico (AZEVEDO, 1997, p. 11).

Dessa forma, exprime-se uma concepção de neutralidade do Estado, pautando-se no pressuposto de que as conexões comerciais e fabris são determinantes nas relações sociais, e que o *deus* regulador do conjunto dessas relações é o *mercado*, o qual atravessa tudo aquilo em que se inclui a consciência.

É nessa lógica que se traça um novo perfil de trabalhador, para atender às necessidades do mercado. Há milhares de trabalhadores desempregados em todo o país incluindo até mesmo os que não conseguiram sequer ingressar no mercado de trabalho. A mídia constantemente registra novos números que indicam o aumento na cifra dos milhares de desempregados no país, tanto na área privada quanto na pública, nos planos municipal, estadual ou federal. Pode-se relacionar esse fato à competitividade e à ampliação dos requisitos que o mercado exige de sujeitos eficientes com múltiplas capacidades. Verificam-se, portanto, mudanças substanciais no padrão de exploração da classe trabalhadora mundial, e, em decorrência, há um clamor que proclama a necessidade de educação. Frigotto afirma:

Sem perder o caráter moralista e filantrópico que funciona como uma espécie de *mea culpa* de uma burguesia que ainda cultiva posturas escravocratas e oligárquicas, [esse clamor] revela demandas efetivas dos homens de negócio de um trabalhador com uma nova qualificação que, face à reestruturação econômica sob nova base teórica, lhes possibilite efetivar a reconversão tecnológica que os torne competitivos no embate da concorrência intercapitalista (1996, p. 41).

O velho padrão taylorismo/fordismo, segundo o qual o trabalhador não precisava de muitos conhecimentos nem habilidades para executar sua tarefa, que era extremamente fragmentada, desaba. As tarefas mais simples atualmente são executadas automaticamente. Além disso, as empresas internacionais, sem fronteiras territoriais para o investimento de seu capital e de sua produção, movimentam fábricas e pessoas de acordo com as possibilidades de lucro, portanto, com o processo da mais-valia¹⁶. Conseqüentemente, com as transformações, surge a necessidade de um novo trabalhador que deve dispor de habilidades gerais de comunicação, abstração e integração comum, de alto nível de conhecimentos gerais, além de ser poliglota (já que a empresa é provavelmente internacional). Dessa forma, espera-se que a educação em uma instituição escolar, sobretudo, em nível superior, possibilite a formação desse sujeito, tendo em vista que

os aspectos [...] assinalados revelam que estamos diante de um processo em que o capital não prescinde do saber do trabalhador e do saber em trabalho e é forçado a demandar trabalhadores com um nível de capacitação teórica mais elevado, o que implica mais tempo de escolaridade e de melhor qualidade. Mas revelam, de outra parte, que o capital, mediante diferentes mecanismos, busca manter tanto a subordinação do trabalhador quanto o controle da “qualidade” e de sua formação (FRIGOTTO, 1996, p. 154)

As considerações de Frigotto (1996) remetem ao questionamento da contradição existente nesse movimento. O novo padrão de exploração, gerado pela introdução de novas tecnologias, pela criação de novas formas de organização do trabalho, incide também sobre a educação.

Educar já significou apenas o domínio de habilidades básicas - assinar o nome, seguir instruções, realizar operações básicas simples – e outras habilidades eram adquiridas em serviço. Com a nova forma de exploração e o avanço de tecnologias sofisticadas, ressurgem

¹⁶ “A extração de mais-valia é a forma específica que assume a EXPLORAÇÃO sob o capitalismo, a *differentia specifica* do modo de produção capitalista, em que o excedente toma a forma de LUCRO e a exploração resulta do fato da classe trabalhadora produzir um produto líquido que pode ser vendido por mais do que ela recebe como salário. Lucro e salário são as formas específicas que o trabalho excedente e o trabalho necessário assumem quando empregados pelo capital. Mas o lucro e o salário são, ambos, DINHEIRO e, portanto, uma forma objetificada do trabalho que só se torna possível em função de um conjunto de mediações historicamente específicas onde o conceito de mais-valia é crucial” (BOTTOMORE, 2001, p. 227).

a palavra de ordem - educação para todos - presente no contexto liberal do século XIX. No entanto, atualmente, afirma-se que a educação é necessária para que o sujeito possa ser inserido no meio social determinado, caso contrário, a exclusão.

A nova tentativa de reorganizar o padrão de exploração da classe trabalhadora é chamada de neotecnicismo. Conforme Freitas,

em 1964 foi pela força [...]. Agora é pela tentativa de cooptação associada à recessão. Cria-se o desemprego, a miséria, a insegurança e oferece-se o paraíso em troca da subvência à política neoliberal ... que salva, moderniza... Hoje, a luta se dá no campo ideológico (1998, p. 100).

O neotecnicismo é uma roupagem nova do tecnicismo anteriormente implantado. Nessa nova forma, exige-se do trabalhador habilidades maiores - conhecimentos de um certo modo abstrato, mas pautado na filosofia pragmatista: aprendizagem do que é útil em uma visão imediatista da realidade. Pela necessidade de obterem a garantia do emprego, o trabalhador continua a ser um técnico, aquele que detém o conhecimento acerca do como fazer, porém, no novo padrão, com diferentes habilidades e muita flexibilidade, embora permaneça ainda na situação de explorado.

As transformações ocorridas na sociedade afetam o sistema público de educação, e por meio dele pode-se traçar um novo perfil de trabalhador e, conseqüentemente, de cidadão. Pressionados pelos órgãos internacionais - Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD)¹⁷, Organização Internacional do Trabalho (OIT) - a diminuir o custo do Estado para assegurar a estabilidade econômica, mediante a regulação do mercado, até mesmo internacional, o governo tem obedecido às políticas do Banco Mundial em relação à educação para garantir o acesso a financiamentos. Estas políticas podem ser resumidas nos seguintes tópicos, conforme Kuenzer (1998, p. 9):

- substituição do conceito de universalidade pelo de equidade, isto é, a cada um educação segundo sua 'competência', seja para seguir o ensino acadêmico, seja para aprender um trabalho;
- diferenciação do modelo tradicional de Universidade, criando os institutos profissionais, politécnicos, para ofertar cursos pós-médios ou de capacitação, desde que mais curtos e com custos mais baixo;
- fomento à oferta privada de ensino, particularmente para oferta de cursos pós-médios e de cursos profissionais de curta duração; redefinição da função do

¹⁷ O BIRD é também chamado Banco Mundial (BM), neste trabalho optaremos pela sigla BM.

Estado relativa ao financiamento da educação, diminuindo sua presença nos níveis superior e médio, e priorizando o ensino fundamental; estimulando as iniciativas públicas e privadas a oferecer cursos mais ‘adequados e eficientes’ para atender às demandas do mercado de trabalho o que significa dizer de duração mais curta e mais baratos.

Nesse contexto, no presente capítulo, partimos da história geral da formação inicial e continuada e da profissão docente no Brasil, fazendo um recorte a partir da última década do século XX e o início deste novo milênio. Pois, é nesse período, talvez mais intensamente que em qualquer outro momento de sua história, que a figura do professor tem sido responsabilizados pelo fracasso da educação e pela não-aprendizagem dos seus alunos. Buscamos ainda, neste capítulo considerar questões relacionadas às políticas educacionais¹⁸ e das diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica¹⁹ (cf. os dois subtítulos que se seguem). No último item do capítulo, discutimos formação continuada e práticas formativas, para apreender o papel dos cursos de formação continuada por meio das práticas formativas no desenvolvimento da profissionalidade docente (subtítulo 3).

A docência tornou-se difícil de ser desempenhada por se constituir de movimentos contraditórios, nos quais múltiplos saberes, culturas e relações se cruzam. O “ser” professor vem passando por uma série de exigências, por meio da intensificação de atividades burocráticas, bem como por uma inflação de tarefas diárias e uma sobrecarga permanente de atividades e responsabilidades. A evolução da sociedade vem designando ao professor um conjunto mais amplo de funções²⁰. A educação está assumindo papéis que antes não eram sua competência e que, nem sempre, o professor está preparado para enfrentar. Tais considerações remetem à necessidade de se rever os atuais processos de formação docente, no propósito de aperfeiçoá-los, reconstruí-los. Assim, tanto a formação inicial quanto à continuada dos professores demandam rigorosos estudos com o objetivo de reelaborar e, até mesmo, construir processos de formação docente compatível com os novos tempos.

¹⁸ Legislação e outros documentos produzidos pelo MEC para apreender as perspectivas que se colocam na política educacional.

¹⁹ Resoluções do Conselho Nacional de Educação, de números CNE/CP 1/2002, CNE/CP 2/2002 e CNE/CP nº 1/2006.

²⁰ Esteve (1995, p. 99 - 108) aponta doze indicadores básicos, que resumem as mudanças recentes na área da educação: (a) aumento de exigências em relação ao professor – é cada vez maior o número de responsabilidades. Além do domínio da disciplina, pede-se que ele seja pedagogo, organizador de grupo, que cuide do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, da integração social, da educação sexual, e assim por diante. Tal aumento de exigência não seria acompanhado, segundo o autor, pela alteração na formação do professor; (b) inibição educativa de outros agentes de socialização – a família, em virtude da incorporação da mulher no trabalho e da redução do número de seus membros e horas de convívio, vai delegando à escola maior responsabilidade no que diz respeito a um conjunto de valores; [...] (j) fragmentação do trabalho do professor – finalmente, destaca o acúmulo de tarefas, envolvendo administração, programação, avaliação, reciclagem, orientação aos alunos, atendimento aos pais, participação em seminários e reuniões de coordenação.

Segundo Manacorda (1999, p. 107) “os referenciais se tornam velhos quando não têm mais capacidade explicativa e não porque esses se enfrentam com problemas novos”, desta forma para alcançar o objetivo desta pesquisa que é a identificação e caracterização das práticas formativas consideradas de sucesso, pelos professores, na formação continuada é necessário buscar na história dessa formação elementos que as expliquem e justifiquem.

1.1 Formação de professores: a década de 1990

No final da ditadura militar, em época de mobilização para redemocratizar o país, educadores²¹ dos diversos estados do Brasil criticavam o modelo educacional brasileiro herdado do governo autoritário.

Após a ditadura militar o país passou por uma fase de transição política o que afetou também a educação. Segundo Vieira (2002), a política educacional autoritária muda para uma política que tenta responder aos desafios de uma sociedade democrática, que ainda não havia nascido, vivendo momentos de busca e indefinição. O discurso e as intenções governamentais a respeito das políticas educacionais da nova fase – Nova República - enfatizavam a educação para todos como rumos de transformação. A atuação intensa da mídia fazia parecer que as mudanças estavam ocorrendo. Embora as transformações e as inovações propostas não fossem efetivadas no Brasil como um todo, em nenhum outro momento da história brasileira, houve uma preocupação maior por parte do governo com relação ao ensino fundamental e a formação de seus professores.

A política educacional na Nova República parecia voltar-se para a universalização das escolas, com o lema “Educação para todos”. Moreira (2004, p. 163) afirma que o lema “Educação para todos” “[...], ao reafirmar a importância e a necessidade de alfabetizarmos as massas, elege o conteúdo curricular como o principal instrumento de tal processo”.

Nos trabalhos da Constituinte de 1987/88, as escolas particulares, desejosas de manter o acesso às verbas públicas que a Constituição anterior lhe garantia, pressionam o governo para continuar como estavam. No entanto, a Constituição foi promulgada com pontos importantes para a educação pública, destacar-se-á alguns mais relevantes:

²¹ Os educadores se mobilizaram para defenderem idéias comuns e lutarem por um mesmo ideal, por exemplo: o I Seminário de Educação Brasileira (realizado em novembro de 1978), que contou com 600 participantes representantes da maioria dos estados brasileiros que, segundo Brzenzinski (2002 p. 99), “[...] é um marco histórico no movimento dos educadores que aspiravam a subverter a tradicional ordem ‘de cima para baixo’ nas decisões sobre as questões educacionais”. Teve ainda a I Conferência Brasileira de Educação (CBE) realizada na PUC São Paulo em 2 de abril de 1980, onde foi instalado o Comitê Pró-formação do Educador, núcleo originador da futura Associação Nacional de Formação do Profissional de Educação.

- gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- ensino fundamental obrigatório e gratuito;
- extensão do ensino obrigatório e gratuito, progressivamente, ao ensino médio;
- autonomia universitária; entre outros.

Após a Constituição aprovada em 1988

o Ministério da Educação tomou uma série de providências para conferir, à educação brasileira, as condições necessárias às mudanças deste “tempo novo”, a partir de uma legislação alicerçada em quatro grandes eixos: i) descentralização da gestão educacional; ii) democratização e flexibilização do sistema nacional de educação; iii) garantia de insumos básicos a fim de se oferecer, de fato, uma educação de qualidade; iv) desenvolvimento de um robusto sistema de avaliação, capaz de conferir o adequado acompanhamento dos processos educacionais (CARNEIRO, 1998, p. 11).

Está delineado, a partir da nova Constituição de 1988, as “novas tendências” para a década de 1990, na educação brasileira: municipalização do ensino, gestão democrática, escola pública e autonomia das escolas, e será, principalmente, a partir deste momento em que a formação dos professores encontrar-se-á no “centro” dos discursos para a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Segundo Guimarães,

A formação de professores é uma das temáticas que mais freqüentemente têm estado presentes nas discussões sobre a educação escolar brasileira nos últimos 20 anos. Além da importância mundial que vem sendo atribuída à educação, como via de constituição de nacionalidades de consolidação de ideários político-econômicos, em termos nacionais o motivo desse destaque se prende também ao débito do país em relação a uma educação escolar de qualidade para toda a população. Nesse contexto de ausência de uma boa educação, insere-se ainda a má formação de nossos professores (2004, p. 17).

Assim, a formação de professores destaca-se como um tema crucial e, sem dúvida, um dos mais importantes dentre as políticas públicas para a educação, pois os desafios colocados à escola exigem do trabalho educativo um patamar profissional, superior ao existente, conforme aponta Nacarato, Varani & Carvalho citando Esteves:

Com relação ao(a) professor(a), as expectativas hoje se ampliaram e se tornaram ainda mais complexas e difusas. Espera-se que este(a), além do domínio do conteúdo que leciona e das estratégias relacionadas ao ato pedagógico – saber conduzir uma aula, como facilitador(a) e dinamizador(a) da aprendizagem, explorar dinâmicas de grupo, garantir a disciplina, saber avaliar etc. – exige-se também dele(a) que seja animador(a), pedagogo(a) eficaz, e desempenhe funções

que vão além do ensino: cuidar do equilíbrio emocional, afetivo e psicológico dos estudantes, da integração social, da higiene pessoal, da educação sexual etc. (2003, p. 96).

Não se trata de colocar os professores na condição de pessoalmente responsáveis pela insuficiência das aprendizagens dos alunos, mas de considerar que muitas evidências²² vêm revelando que a formação de que dispõem não tem sido suficiente. Além de uma formação inicial consistente, é preciso proporcionar aos professores oportunidades de formação continuada: promover seu desenvolvimento profissional e também intervir em suas reais condições de trabalho.

Várias ações marcaram a década de 1990 em favor de uma educação e formação docente de melhor qualidade dentre elas, a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (BRASIL, 1993) decorrente da participação do Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos, na Tailândia (1990). Em suas diretrizes, no que se refere à formação docente, o Plano Decenal apresenta um avanço de caráter conceitual, ao definir a formação inicial e continuada como integradas e complementárias (LÜDKE, MOREIRA e CUNHA, 1999). Os anos de 1990 assistiram também, ao processo de debate sobre uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – (Lei nº 9.394/96) (BRASIL, 1996). Em seu artigo 67, a LDB apresenta importantes elementos para o desenvolvimento docente, como: ingresso exclusivo por concurso público de provas e títulos, aperfeiçoamento profissional continuado, com licenciamento remunerado para este fim; piso salarial profissional; progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e avaliação de desempenho; período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; e condições adequadas de trabalho.

Outras ações também foram implementadas nessa época: a elaboração do documento Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, MEC, 1997), a criação da

²² A - [...] é urgente que as instituições que formam o professor se dêem conta da complexidade da formação e da atuação conseqüentes desse profissional. Além do conhecimento seguro da disciplina que ensina, da compreensão e de certa segurança para lidar com a mediação do processo ensino-aprendizagem, das convicções a serem desenvolvidas em relação ao caráter ético-valorativo da sua atividade docente, vão se agregando outras habilidades afirmadas como necessárias ao desenvolvimento da sua atividade profissional. E este ainda é um conhecimento novo para pesquisadores e instituições que atuam na formação profissional do professor (Guimarães, 2004, p. 18). B - [...] formação inicial, por si só, não pode transformar a globalidade da profissão docente, eliminar as dificuldades da sala de aula e do estabelecimento de ensino, inverter os mecanismos habituais geradores de desigualdade ou neutralizar as lógicas habituais de ação dos alunos, dos colegas, dos pais e da administração (Perrenoud, 1997, p. 19). C – No cenário da globalização percebe-se que esta tem atingido os países de modo diferenciado, com variações que dependem de especificidades próprias de cada contexto. Em alguns setores brasileiros essa penetração é considerável. Em outros, como é o caso da educação, ocorre de forma mais lenta. Ainda que essas mudanças não atinjam o sistema educacional no mesmo ritmo de outros países, é necessário reconhecer que a globalização impõe novos requerimentos de qualificação profissional, aí incluindo, sem qualquer margem de dúvida, a formação de professores (VIEIRA, 2002, p. 37)

TV Escola, a avaliação de cursos de nível superior, a análise da qualidade dos livros didáticos brasileiros pelo Ministério da Educação dentre outras. Essas ações apresentadas são importantes para identificar quais práticas formativas na formação continuada podem ser destacadas como de sucesso pelos professores, tendo em vista que essas políticas geraram inúmeras ações de formação continuada.

A formação continuada de professores – por vezes chamada de treinamento, reciclagem, aperfeiçoamento profissional ou capacitação – tem uma história recente no Brasil. Após o seu auge, nos anos de 1970, ela intensificou-se na década de 1990 e, a despeito de pautar-se predominantemente por um modelo convencional de formação, foi assumindo formatos diferenciados em relação a objetivos, conteúdos, tempo de duração (desde um único curso rápido até programas que se estendem por alguns anos) e modalidades (presencial ou à distância, direta ou por meio de multiplicadores).

Nos últimos anos, de modo geral, percebe-se de forma marcante o empenho de vários estados (BRASIL, MEC, 1997) na implementação de programas de formação continuada, com a preocupação principal de introdução de múltiplas inovações curriculares e imbuir do propósito de melhoria e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas desenvolvidas pelo seu corpo docente. Um volume significativo de recursos humanos e financeiros tem sido despendido pelas instâncias públicas em projetos de capacitação de professores, gerando uma série de atividades de formação continuada – palestras, seminários e cursos (BRASIL, MEC, 1997). No entanto, quase sempre as ações são avaliadas como de efeito diminuto sobre a prática docente. Uma das críticas mais comuns aos programas de formação continuada incide, muitas vezes, na elaboração de propostas de formação continuada concebidas de cima para baixo, com a completa exclusão dos docentes. Há ainda a pretensão de resolver, em prazo curto, problemas complexos da educação, como a repetência e a evasão, ou ainda a crença de que, mediante ações de cunho curricular, pedagógico e no campo das relações ocorreria uma rápida adequação das práticas docentes às mudanças pretendidas (FALSARELLA, 2004, p. 3-4).

Contudo, a questão requer vontade política de fato e um entendimento que vá além das questões partidárias e envolva a respectiva categoria docente. Pois, as decisões que pretendem dar solução a problemas estruturais como o da educação não podem estar submetidas, unicamente, ao tempo político, à descontinuidade dos governos e à disputa partidária.

1.2. Tendências atuais da formação inicial e continuada de professores

Considerando os novos desafios (vivemos tempos de globalização econômica, de níveis elevados de pobreza e de introdução acelerada de novas tecnologias) que se fazem presentes no cenário mundial e que exigem das pessoas novas aprendizagens, colocando enormes desafios para a sociedade e, como não poderia deixar de ser, também para a educação escolar, são destinadas tarefas múltiplas à escola, não porque seja a única instância responsável pela educação, mas por ser a instituição que desenvolve uma prática educativa e planejada durante um período contínuo e extenso na vida das pessoas.

Diante deste cenário, em vários países do mundo, apesar das diferentes perspectivas, surgem idéias sobre a redescoberta da importância da escola, enquanto um espaço privilegiado para democratizar o conhecimento, possibilitar a auto-emancipação coletiva e instrumentalizar os indivíduos para o exercício qualificado da cidadania. De acordo com Nóvoa (1999, p. 16), “mais do que nunca os processos de mudanças e de inovação educacional passam pela compreensão das instituições escolares em toda a sua complexidade técnica, científica e humana”. Compreender a escola nesta complexidade é vê-la como um espaço construído por pessoas voltadas ao fim educativo, reunidas em uma cultura organizacional²³.

É notório que, nesse processo de mudanças, é sobre os professores que recai a maior responsabilidade. Mesmo necessitando do envolvimento de outras instâncias, a participação e o comprometimento efetivos dos docentes são fundamentais.

A literatura sobre a formação de professores tem nos indicado que para acontecerem reais mudanças na educação, é necessário que sejam garantidos ao professor condições e processos de formação adequados e competentes, para que ele possa se desenvolver profissionalmente e, assim, assumir com autonomia e competência o comando do seu trabalho.

Diante dessa realidade, os estudos na área da formação docente vêm sugerindo a inclusão de processos de reflexão contínua a partir de situações reais. Por meio desta via, os professores são formados para enfrentar as situações sempre novas com as quais se deparam na vida real e para tomarem decisões apropriadas num terreno de grande complexidade,

²³ Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 320) a “cultura organizacional, também designada como cultura da escola (pode-se falar, também, da cultura da família, da cultura da prisão, da cultura da fábrica), diz respeito às características culturais não apenas de professores, mas também de alunos, funcionários e pais. A esse respeito, escreve o sociólogo francês Forquin (1993, p.167): “A escola é, também, um mundo social, que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos”

incerteza, singularidade e de conflitos. Nessa perspectiva, o processo de formação docente envolve a reelaboração constante dos saberes que os professores empregam em sua prática pedagógica a partir da reflexão das suas próprias experiências; ou seja, nos contextos escolares onde atuam.

O campo de estudos sobre formação docente vem se expandindo, tanto no âmbito nacional quanto internacional desde as décadas de 1980 e 1990, sendo delineado a partir de então, por diferentes abordagens, revelando diferentes perspectivas e vieses. A diversidade de concepções e enfoques presentes nas pesquisas e na literatura nacional e internacional tem se configurado campo fértil para o aprofundamento na área temática de formação docente.

Nunes (2001) considera que, durante a década de 1960, valorizava-se o “conhecimento específico do professor em relação à disciplina que ministrava. Na década de 1970, esta concepção foi absorvida pela valorização dos saberes didático-metodológicos. A partir da década de 1980, surge à preocupação e valorização da prática pedagógica “ (p. 29).

Assim, neste tópico nos propomos, apresentar algumas das atuais tendências da formação inicial e principalmente da continuada de professores. Nessa caracterização procuramos conhecer aspectos básicos de formação inicial e continuada, quais saberes permeiam essa formação e seus desdobramentos para a profissionalidade docente. Destacamos também a inserção desses aspectos na política educacional que representa as reformas dos anos de 1990 e, especialmente, na política atual de formação de professores.

Diferentes concepções sobre formação têm surgido no âmbito educacional ao longo da história. Nos anos de 1970 havia o entendimento da docência como um fazer técnico, sustentado unicamente nos conhecimentos científicos. Pautava-se a ação do professor sobre uma racionalidade técnica (SCHÖN, 2000). O professor deveria ser um técnico que, ao se deparar com problemas, procurava resolvê-los seguindo os cânones dos ensinamentos recebidos, sem nenhuma tentativa de criar novas respostas a partir do próprio contexto. Entendia-se sua ação como dependente de conhecimentos, regras e procedimentos construídos externamente, fora de seu próprio espaço de trabalho e por outros profissionais.

Nos anos de 1980 houve um movimento de reação à concepção do professor como um técnico. No discurso educacional surge a figura do educador em oposição ao especialista de conteúdo, ao facilitador da aprendizagem e ao técnico da educação dos anos de 1970 (SAVIANI, 1982). Ser educador representaria o comprometimento do professor não apenas com o saber a ser ensinado, mas com a constituição de alunos cidadãos, críticos e responsáveis pela mudança social. De forte cunho político, a tarefa do professor ultrapassava os muros escolares e avançava à sociedade como um todo. Não bastava o conhecimento das

ciências, das artes, da literatura, das metodologias específicas e das Ciências da Educação, era preciso ter-se um projeto de emancipação social e um saber político/ideológico e por isso o educador era também um intelectual orgânico a serviço da mudança das condições materiais e culturais da sociedade da época.

De acordo com Tardif (2003), a formação docente está voltada para a prática a partir dos estudos desenvolvidos nos Estados Unidos na década de 1980, que tornaram a atuação do professor na sala de aula um importante objeto de investigação. A partir de então, a prática docente em sala de aula vem sendo considerada como fonte de saberes, imprescindíveis à formação de professores. Desta forma, uma das tendências contemporâneas na formação de professores está voltada para as práticas docentes, aos saberes que o professor desenvolve a partir de suas atividades em sala de aula. No Brasil, esses estudos surgiram a partir da década de 1990 e o número de publicações na área vem crescendo.

Nóvoa (1997) considera que a formação de professores deve possibilitar um pensamento autônomo, numa perspectiva crítico-reflexiva. Desta forma, segundo Nóvoa (1997), deve fazer parte da formação docente: a) o desenvolvimento pessoal; b) o profissional; c) o organizacional. Portanto, podemos compreender a identidade docente como a indissociabilidade entre a identidade pessoal e profissional do professor, pois, conforme Nias citado por Nóvoa, “o professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor” (NIAS, apud NÓVOA, 1997, p. 25). E todo esse complexo processo de construção identitária se dá, no caso do professor, fundamentalmente numa organização que é a escola.

Segundo Pimenta (1999), a formação de professores vem se opondo à racionalidade técnica²⁴ até então vigente. Considera-se, cada vez mais, o professor como um intelectual em processo contínuo de formação. Esse processo contínuo de formação desencadeia uma constante reflexão sobre suas práticas e experiências cotidianas, o que ressignifica a profissionalidade do professor, considerando-o como sujeito que produz saberes e conhecimentos. Este (o professor como sujeito, intelectual) é um dos principais pressupostos

²⁴ A idéia básica do modelo de racionalidade técnica é a defesa da primazia da teoria em relação à prática. Nesta concepção, “a melhoria da formação do professor se daria sempre pelo aprofundamento da sua formação teórica” (GUIMARÃES, 2001). Os signatários da abordagem denominada de “professor reflexivo” entendem, de maneira geral, que esta abordagem, principalmente no seu viés de aplicação da teoria à prática e de desconsiderar o professor como alguém que produz conhecimentos profissionais, não contempla a maneira diferenciada de como se dá a formação do professor.

da tendência contemporânea – genericamente denominada de professor reflexivo²⁵ - que busca ressignificar a identidade profissional do professor.

Nunes (2001, p. 30) “resgata a importância de se considerar o professor em sua própria formação, num processo de autoformação”. Este processo está atrelado à associação da identidade profissional e pessoal do professor. Pimenta (1999), bem como Nunes (2001), considera a formação docente como autoformação, haja vista os professores reelaborarem os saberes iniciais em confronto com as experiências práticas cotidianas. Nunes (2001) complementa considerando que, a partir do processo de troca de experiências e práticas os saberes dos professores constituem-se como *practicum*, que vem a ser *a reflexão na e sobre a prática*, utilizando-se do ideário de Schön (2000). Esta reflexão gera uma reformulação constante da identidade do professor, que se caracteriza como tendência contemporânea na formação de professores.

Rios (2001) aponta que

o desenvolvimento profissional dos professores tem se constituído em objetivo de políticas que valorizam sua formação não mais baseada na racionalidade técnica, que os considera como meros executores de decisões alheias, mas numa perspectiva que considera sua capacidade de decidir (p. 12).

Essa valorização implica num movimento de definição e implementação de políticas de formação de professores, pois sem seus saberes, suas práticas, sem o seu consentimento, mudanças não se realizam. Conhecer os pressupostos que têm dado suporte a formação docente é necessário, portanto, para compreender qual perfil de professor pretende-se formar e está formando. Pois, sabemos dos dilemas, dificuldades e questionamentos em relação à formação inicial, no que se refere à sua atuação profissional.

Em uma pesquisa recente²⁶ alunos e alunas de um curso de licenciatura queixam-se de que “têm que se arranjar por conta própria para darem conta da profissão”

²⁵ Tem sido divulgado no Brasil uma tendência investigativa que, embora receba várias denominações, pode ser identificada na expressão “professor reflexivo”. Mesmo que esta tendência investigativa apresente metáforas diferentes para a formação do professor (profissional crítico-reflexivo, intelectual crítico, professor pesquisador, profissional crítico...), há nela traços comuns, tais como: - a proposta de rompimento com a perspectiva aplicativa da teoria à prática, destacando a reflexão e a produção, pelo professor, de saberes necessários e válidos, face aos desafios da sua atuação; - destaque à chamada “epistemologia da prática” (compreendendo-se como “o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos práticos em seu espaço de trabalho cotidiano para assumir a totalidade de suas tarefas” (TARDIF, 2003, p. 255) como via de melhoria da formação; - afirmação da escola como *locus* de formação profissional do professor, entre outros).

²⁶ GUIMARÃES (2001), na tese de doutorado, “Saberes docentes e identidade profissional: A formação de professores na Universidade Federal de Goiás”, discute a profissionalidade e a profissionalização docente, buscando explicar os modos como a profissão é ensinada, assumindo que eles são pontos de partida para a melhoria da formação.

(GUIMARÃES, 2004, p. 84), ou seja, a formação inicial não favorece a formação pedagógica (o aprendizado da profissão) e pouco contribui para gerar “mudanças mais significativas na formação desse profissional” (p. 97). Isto se deve, principalmente, pelo fato destes cursos desenvolverem um currículo formal, com conteúdos e atividades distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e categorial²⁷ e ainda conforme destaca Guimarães (2004, p. 96), eles estão centrados “na antecedência e na hipertrofia da dimensão teórica em relação à prática”.

Assim, as atuais políticas públicas²⁸ da educação orientam-se por princípios e objetivos, situados dentro de paradigmas que ressaltam o professor profissional, o professor prático reflexivo, que, conforme Tardif, Gautier e Lessard (1991) decorrem de compreensões que articulam a tarefa profissional do professor com e na docência e buscam entendê-la como atividade profissional que se apóia em saberes específicos e exige que o professor delibere sobre suas práticas, compartilhando e melhorando sua formação e opção de ser e estar na profissão. Para tanto, os autores apontam a necessidade de: ver a prática profissional como um lugar original de formação e de produção de saberes pelos práticos; tornar a formação dos professores mais sólida intelectualmente, sobretudo por meio de uma formação universitária de alto nível e, também, por meio da pesquisa em ciências da educação e da edificação de um repertório de conhecimentos específicos ao ensino; instaurar normas de acesso à profissão – exames e exigências educacionais – “que sejam profissionalmente apropriadas e intelectualmente defensáveis e estabelecer uma ligação entre as instituições universitárias de formação de professores e as escolas” (TARDIF, GAUTIER e LESSARD, 1991, p. 23)

Portanto, a grande maioria da literatura educacional voltada à formação de professores destaca a questão da reflexão, que é uma tendência em ampla divulgação. Nessa pesquisa, apresenta-se um recorte de toda essa investigação, elegendo, em específico, considerações sobre o conceito de reflexão nas perspectivas de autores como Schön (2000),

²⁷ Schön (1997, p. 79) aponta que o saber escolar organiza-se em categorias citando um exemplo do estudo de “Luria (que estudou o desenvolvimento cognitivo em camponeses no momento da coletivização da agricultura. Luria mostrava-lhes uma coleção de imagens de objetos e dizia: associem as coisas que têm a ver umas com as outras. Uma destas coleções continha uma serra, um martelo, um machado e um tronco. Quando Luria pedia-lhes que os associassem os camponeses que freqüentaram as escolas coletivas respondiam: Bem, a serra, o machado e o martelo podem associar-se, porque são utensílios. No entanto, outros camponeses afirmavam: Bom, pode usar-se a serra para cortar a madeira para as fogueiras; pode-se usar-se o machado para cortar a madeira para as fogueiras; por isso é possível associar o tronco, o machado e a serra. Então, Luria retorquiu-lhes: Eu tenho um amigo que diz que todos os utensílios estão associados. A resposta dos camponeses foi pronta: O seu amigo deve ter muita lenha para fazer fogueiras!).” Schön (1997, p. 79) afirma, portanto que, “agrupar objetos de acordo com os seus contextos situacionais é muito diferente do que agrupá-los numa só categoria. Neste sentido, o saber escolar é categorial”.

²⁸ Isso fica claro nos Referenciais para formação de professores do MEC (2000, p. 60, 108-109) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores da educação básica, em curso de nível superior (2001, p. 30, 41, 57).

Nóvoa (1995 a) e Zeichner (1997) que a apontam como necessária e indispensável no campo educacional, por suas possibilidades de inovações em suas práticas pedagógicas.

Na última década do século XX, a literatura sobre a formação do “professor reflexivo” deslocou-se de uma perspectiva centrada quase que exclusivamente nos aspectos metodológicos e curriculares para uma perspectiva que leva em consideração todo o contexto escolar em suas relações com a sociedade como um todo²⁹. Entende-se que as organizações escolares produzem uma cultura interna que lhes é própria, e que exprime valores, crenças, conhecimentos e atitudes daqueles que nela atuam. Os estudos sobre formação de professores consideram, a partir de então, as dimensões culturais, sociais e política do fenômeno educativo, ao invés de centrar-se na sala de aula e em seus aspectos disciplinares, metodológicos e curriculares. Assim, de acordo com Nóvoa (1997), a formação do professor crítico-reflexiva implica em três tipos de desenvolvimento: pessoal, profissional e organizacional.

A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma “nova” profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas. A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar” e “formar-se”, não compreendendo que a lógica da *actividade* educativa nem sempre tem valorizado uma articulação entre a formação e os *projectos* das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes. Estes dois “esquecimentos” inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente (NÓVOA, 1997, p. 24).

Ou seja, a formação do professor passa por um processo de crescimento pessoal e aperfeiçoamento profissional, e, também pela transformação da cultura escolar, que inclui a implementação e consolidação de novas práticas participativas e de gestão democrática. É nessa concepção que a presente pesquisa buscou, valorizar, compreender o que acontece no “chão” da escola, quais são os projetos que a permeiam, qual o posicionamento do professor diante destes projetos e quais os desdobramentos para a formação deste professor.

Zeichner (2003) destaca a importância do contexto, afirmando que o professor, além de refletir sobre sua prática, necessita analisar as condições de produção desse trabalho. Portanto, o professor deve levar em conta as condições sociais, políticas e econômicas que

²⁹ “Para a formação de professores, o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas. A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais” (MCBRIDE, 1989 apud NÓVOA, 1997, p. 29).

interferem em sua prática pedagógica. Pois, na opinião de Zeichner (2003), vivendo numa sociedade marcada por diferenças de classe, gênero, cor, raça, etnias e outras, é fundamental a reflexão sobre a dimensão política do ato educativo.

Inspirando-se em Dewey (1953), que denunciava o perigo da racionalidade instrumental e apontava a experiência como sendo a primeira fonte de educação, muitos autores defendem a idéia de que a formação do professor deve estar fundada no modelo da racionalidade prática. Ou seja, conforme afirma Zeichner (1997, p. 32),

o objetivo dos programas de formação docente é: preparar professores/as que tenham perspectivas críticas sobre as relações entre a escola e as desigualdades sociais e um compromisso moral para contribuir para a correção de tais desigualdades mediante as atividades cotidianas na aula e na escola.

O que estes autores propõem é que o professor deixe de ser um técnico, um executor, para tornar-se um “prático reflexivo” (SCHÖN, 2000), um “investigador na sala de aula” (STENHOUSE, apud. DICKEL, 2003, p. 51), um “professor reflexivo” na proposta de Zeichner (ZEICHNER e LISTON, 1996 apud GERALDI, 2003, p. 252).

Donald Schön (1997), no que se refere à formação do professor, considera que a teoria é insuficiente para orientar a prática docente. “Na formação de professores, as duas grandes dificuldades para a introdução de um *practicum* reflexivo, são, por um lado, a epistemologia dominante na Universidade e, por outro, o seu currículo profissional normativo” (SCHÖN, 1997, p. 91). Para Schön, o professor não deve ser o especialista que aplica conhecimentos, mas um “prático reflexivo”, alguém que age e toma decisões a partir da avaliação dos problemas que surgem no decorrer de seu trabalho em sala de aula. Tal prática, no seu entender, deveria ser constantemente reelaborada em função de uma reflexão sobre a ação, que ocorre antes, durante e depois da atuação do professor junto aos alunos, tendo como objetivo superar as dificuldades experienciadas no dia-a-dia.

Como observa Pimenta

Valorizando a experiência e a reflexão na experiência, conforme Dewey, e o conhecimento tácito, conforme Luria e Polanyi, Schön propõe uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato. Esse conhecimento na ação é o conhecimento tácito, implícito, interiorizado, que está na ação e que, portanto, não a precede. No entanto, esse conhecimento não é suficiente [...] os profissionais criam, constroem novas soluções, novos caminhos, o que se dá por um processo de reflexão na ação. [...] Estes por sua vez não dão conta de novas situações, que

colocam problemas que superam o repertório criado, exigindo [...] um diálogo com outras perspectivas, uma apropriação de teorias sobre o problema, uma investigação, enfim. Com isso, abre perspectivas para a valorização da pesquisa na ação dos profissionais, colocando as bases para o que se convencionou denominar o professor pesquisador de sua prática³⁰ (PIMENTA, 2002, p. 19).

A formação do professor não ocorre em momentos distintos – primeiro a teoria e depois a prática -, mas no diálogo da prática com a teoria (PIMENTA, 2002). Ao refletir sobre a prática o professor desenvolve uma atividade investigativa que irá caracterizá-lo como produtor de conhecimentos práticos sobre o ensino, e não mais como um especialista técnico, que apenas reproduz estes conhecimentos. Pois é neste diálogo, problematizando sua experiência prática, buscando alternativas para os desafios enfrentados, testando-as, observando as reações dos alunos, procurando entender o significado das perguntas formuladas pelos alunos, avaliando-as e avaliando suas próprias ações, que o professor aprende e aperfeiçoa seus conhecimentos.

Schön (1997) valoriza de forma significativa a prática na formação dos profissionais; uma prática refletida, que possa lhe possibilitar o encontro com respostas a novas situações, a situações de incerteza e indefinição. Considera, ainda, que as escolas que formam profissionais³¹ devem rever seus currículos e a epistemologia da prática deve ser incluída nos currículos dos cursos profissionalizantes³², “um forte componente de prática, [...] onde lhes permite aprender a fazer fazendo” (SCHÖN, 1997, p. 89).

Zeichner (apud LIBÂNEO, 2002, p. 64), sem rejeitar os conhecimentos providos e produzidos nas universidades e centros de investigação, destaca que “o movimento da prática reflexiva atribui ao professor um papel ativo na formulação dos objetivos e meios do trabalho, entendendo que os professores também têm teorias que podem contribuir para a construção de conhecimentos sobre o ensino”.

Na minha opinião, a teoria pessoal de um professor sobre a razão por que uma lição de leitura ocorreu pior ou melhor do que o esperado, é tanto teoria como as teorias geradas nas universidades sobre o ensino da leitura: ambas precisam ser avaliadas quanto à sua qualidade, mas ambas são teorias sobre a realização de objetivos educacionais. Na minha opinião, a diferença entre teoria e prática é, antes de mais nada, um desencontro entre a teoria do observador e

³⁰ Dentre os autores que inicialmente colocam as questões de professor pesquisador para a área de formação destes estão Elliot (1993) e Stenhouse (1984 e 1987).

³¹ Sua pesquisa é sobre profissionais de arquitetura, mas é utilizada para as demais formações, inclusive a de professores.

³² Trata-se, portanto do movimento que está acontecendo na reforma de educação de professores e da concepção que norteia não só as resoluções, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9.394/96, que aumenta o número de horas do estágio, cria os Institutos Superiores de Educação - ISE, bem como os pareceres e resoluções, no Brasil.

a do professor e não um fosso entre a teoria e a prática (ZEICHNER, 1993 apud GERALDI, 2003, p. 248).

Zeichner ampara a origem do termo prática reflexiva em Dewey, destacando que grande parte da produção deste ainda continua relevante aos professores afirmando que a reflexão é uma forma, uma maneira de ser professor.

John Dewey, no princípio deste século, elaborou uma importante distinção entre o ato humano que é reflexivo e aquele que é rotina. Este último é guiado por impulso, tradição e autoridade. No mundo educacional, existem várias definições de realidade. Enquanto as coisas prosseguirem sem grandes rupturas, essa realidade é percebida sem qualquer problema. O modo como o professor percebe a realidade serve de barreira, impedindo-o de experimentar pontos de vista alternativos. Os professores e as professoras que não refletem sobre seu ensino aceitam naturalmente a realidade cotidiana de suas escolas e concentram seus esforços na procura de meios mais eficientes para atingir os seus objetivos e para encontrar soluções para problemas que outras pessoas definiram no seu lugar (ZEICHNER, 1993 e ZEICHNER e LISTON, 1996 apud GERALDI, 2003, p. 247).

A partir de Dewey, Zeichner vai perceber que

a ação reflexiva é um processo que implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas; envolve intuição, emoção; não é um conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores. A busca do professor reflexivo é a busca do equilíbrio entre a reflexão e a rotina, entre o ato e o pensamento (GERALDI, 2003, p. 248).

Segundo Geraldi, Messias e Guerra (2003, p. 244) “Zeichner em seus estudos, no contexto da produção americana, distingue-se dos de Schön, e mesmo de sua fonte inspiradora básica, Dewey, embora os considere, levando-o a fazer um caminho peculiar”. Zeichner (1997) destaca importante a concepção de reflexão proposta por Schön (1997) que propõe a reflexão na ação e sobre a ação de ensinar, “produzindo uma espiral de apreciação, ação, reapreciação que adiciona textura e substância à compreensão de Dewey” (ZEICHNER e LISTON 1996 apud GERALDI, 2003, p. 248). No entanto, Zeichner vai criticar esta mesma concepção por dar a entender que os profissionais se envolvem individualmente em práticas reflexivas, considerando esse enfoque limitado e reducionista para o sentido que uma prática reflexiva deveria ter.

Segundo Pimenta (2002), Zeichner identifica e emprega princípios que se articulam com o conceito de professor como prático reflexivo. O primeiro princípio se refere ao fato de que na prática do ensino reflexivo a atenção do professor está voltada para sua

própria prática como para as condições sociais nas quais essa prática esta situada. Outro princípio está ligado a um foco democrático e emancipatório, ou seja, situações de desigualdade e injustiça em sala de aula devem ser consideradas nas decisões do professor. Por fim, uma prática reflexiva e compromissada com a reflexão enquanto prática social.

É possível detectar nas perspectivas de Zeichner acerca da reflexão na prática uma orientação em busca da reconstrução social, a sobressalência de um esforço de contextualização do social e de problematização ideológica e política do ensino e da formação de professores.

As proposições de Schön e Zeichner, no entanto, são questionadas principalmente no que se refere ao repúdio de toda investigação e prática orientada por uma racionalidade técnica em nome da reflexividade docente.

O slogan da reflexividade

pode ter efeitos perversos e desastrosos para a investigação educacional (já por si com dificuldades de afirmação científica) e para o próprio profissionalismo docente que esse slogan visa reabilitar, atingindo-o no seu cerne, isto é, na existência de um conhecimento específico, cientificamente fundamentando, susceptível de apoiar o discurso legitimador do monopólio de exercício profissional. (ESTRELA, 1997, p. 15).

O conceito do professor como técnico, segundo a autora, não implicaria uma desvalorização das suas capacidades reflexivas, sendo que um bom técnico não seria aquele aplicador cego dos conhecimentos assumidos como receitas, mas aquele capaz de adaptá-los às situações concretas em que atua, inventando soluções criativas, construindo conhecimentos por meio da experiência e reflexão sobre a mesma. Sempre que a racionalidade técnica é vista como aplicação passiva de conhecimentos elaborados por outros a inteligência dos professores, enquanto trabalhadores intelectuais é questionada.

Para Pimenta

Sem dúvida, ao colocar em destaque o protagonismo do sujeito professor nos processos de mudanças e inovações, essa perspectiva pode gerar a supervalorização do professor como indivíduo. Nesse sentido, diversos autores têm apresentado preocupações quanto ao desenvolvimento de um possível “praticismo” daí decorrente, para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente; de um possível “individualismo”, fruto de uma reflexão em torno de si própria; de uma possível hegemonia autoritária, se se considera que a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução dos problemas da prática; além de um possível modismo, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens e dos contextos que a gerou, o que pode levar à banalização da perspectiva da reflexão (PIMENTA, 2002. p. 22).

Pimenta (2002) entende que a superação de tais preocupações poderia estar em teorias que permitam aos professores “entenderem as restrições impostas pela prática institucional e histórico-social ao ensino, de modo que se identifique o potencial transformador das práticas” (p. 25).

A formação de professores insere-se, portanto, na crise do sistema educacional, assumindo, muitas das vezes, o ônus de ser um dos seus provocadores. No entanto, diante da complexidade do mundo atual, a educação impõe aos seus sujeitos uma atuação comprometida. Dos professores, espera-se a busca incessante de um preparo específico demandado por desafios sempre novos a serem enfrentados. Em função disso, o interesse em pesquisar questões em torno da ação docente vem crescendo no meio acadêmico. A análise das pesquisas sobre formação dos professores tem indicado que as perspectivas para abordagem dessa problemática evoluíram de modo significativo. Inicialmente, as pesquisas centravam-se, predominantemente, nos professores em formação. Analisando a literatura existente, verifica-se o enfoque crescente, também, sobre os professores em exercício.

Segundo Fusari (1990, p. 15), a tendência sobre formação de professores em exercício que despontou no Brasil, a partir da década de 1950, acentuando-se na década de 1970, “era estimular mudanças de comportamento do educador para um melhor desempenho na sala de aula”, tendência que sobrevalorizava métodos e técnicas em relação aos conteúdos. Nos anos 1960 e 1970, a formação praticada em serviço tinha em comum a “valorização do intra-escolar” e as noções idealistas de “preparação do homem integral” imprimindo à escola o papel de “redentora da humanidade”. Nesse período, a comunidade educacional brasileira vivenciou o debate da universalização do acesso à escola pública e, as políticas educacionais geradas nessas décadas, enfatizaram a questão da quantidade em detrimento da qualidade. Ao servir de base ao desenvolvimento econômico, a educação elaborou propostas de formação inicial fortemente influenciada pela psicologia comportamental e pela tecnologia educacional e tal modelo estendeu-se aos cursos de extensão e pós-graduação.

Na década de 1960, a noção de “capacitação de recursos humanos”, muito valorizada pelo MEC e pelas secretarias de educação, tornou-se comum no vocabulário da educação. Os cursos desse período davam uma grande ênfase aos métodos e técnicas de sensibilização, enfatizando as relações interpessoais e introduzindo sedutoras dinâmicas de grupo. Segundo Fusari (1990, p. 15), “a vivência, o fazer, a troca de experiência foram amplamente valorizados”. As mudanças, diferentemente do período tradicional, direcionavam-se mais para a introdução de inovações e “modernização” das formas de atuação docente do que para o domínio dos conteúdos.

No final da década de 1970, os cursos tornam-se menos “prescritivos”, a sociologia e a filosofia educacional trouxeram novas contribuições com significativas reflexões críticas sobre enfoques predominantemente na formação dos professores. A educação compreendida como prática social e a escola, como um espaço contraditório de reprodução/transformação, a discussão desses conceitos fortifica o debate educacional brasileiro daquele período.

Assim, na década de 1980, com maior clareza a respeito do papel da escola na sociedade capitalista, há uma ruptura epistemológica do paradigma de formação instrumental e inaugura-se um debate novo na comunidade científica a respeito do compromisso do educador com as classes populares, sinalizando para práticas pedagógicas mais comprometidas com essa população.

A partir de 1990 o tema formação continuada surge trazendo novos questionamentos para a formação em serviço. O estudo de André (1999), que analisou teses e dissertações, periódicos e trabalhos científicos apresentados em congresso nacional nesse período, mostrou que dentre os 284 trabalhos sobre a formação do professor produzidos no Brasil, no período de 1990-1997, 30 (26%) tratam de formação continuada e ainda que o conceito predominante no período analisado foi “o processo crítico-reflexivo sobre o saber docente em suas múltiplas determinações”.

Para André (1999) “as propostas são ricas e abrangentes”. Além da prática reflexiva, abordam aspectos político-emancipatório e o professor aparece como sujeito individual e coletivo do saber docente e participante da pesquisa sobre sua própria prática.

Em relação aos avanços teóricos, observam-se mudanças significativas nas propostas de formação continuada em relação às décadas anteriores: a principal se refere ao novo perfil do professor: o professor reflexivo, categoria exaustivamente discutida no cenário internacional de educação que expressa uma concepção de formação que tenta suprir, segundo Nóvoa (1995 b), as grandes omissões de séculos anteriores em relação à formação de professores, ou seja: a formação, quer seja inicial ou continuada, passa a ser centrada nos contextos onde o professor irá atuar, mais especificamente nos projetos das escolas; o trabalho reflexivo de repensar a prática; o trabalho coletivo, a troca de experiências.

Alarcão (1998, p. 100) concebe a “formação continuada como processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional”. Assim, a formação continuada visaria o desenvolvimento das potencialidades profissionais de cada um, não deixando de lado o

desenvolvimento de sua própria pessoa, também ocorrendo, dessa forma, em continuidade com a formação inicial, estando assim, vinculada ao desempenho da prática educativa.

A formação continuada deve estar articulada aos reais interesses dos professores, discutidos coletivamente na escola. Essa formação não pode ser vista como uma panacéia para solucionar as deficiências da formação inicial. Deve estar também presente a possibilidade de uma reflexão teórica capaz de direcionar os caminhos para resolução dos problemas práticos enfrentados pelos professores no cotidiano de sua atividade.

Ao pesquisar as possibilidades de formação contínua dos educadores, é preciso também refletir sobre a participação das universidades nesse processo, as tentativas de aproximação entre ensino básico e superior. Em muitas ocasiões, as Secretarias de Educação estabelecem convênios com as Universidades para a realização de cursos específicos de especialização e/ou aperfeiçoamento em seus programas de formação. Os programas estão sendo desenvolvidos tendo como pressuposto que as necessidades, os problemas, as buscas dos professores não são as mesmas nos diferentes momentos de exercício profissional ou as propostas ainda são padronizadas? De que forma as Universidades têm enfrentado esses aspectos?

De modo geral, quase sempre tem cabido às Universidades o papel exclusivo de executar os programas já pensados na esfera dos órgãos públicos, adequando-se às propostas existentes. Apesar desses aspectos, encontram-se nas Universidades trabalhos de pesquisa e cooperação que “adotam” uma escola, ou várias, e procuram estabelecer formas mais específicas de colaboração. Nesse conjunto de ações, as Universidades oscilam entre projetos de apoio à formação de professores na micro instância das escolas e a realização de projetos maiores, que pretendem alcançar um grande número de professores de um segmento ou direcionados a professores de determinadas áreas do conhecimento. Quase sempre convocada a colaborar nos programas³³ de formação continuada, a Universidade não tem refutado a tarefa, mas é necessário aprofundar suas possibilidades de atuar na formação contínua de professores como instância privilegiada de novos modos de responder a esse desafio.

³³ Destaca-se nesta pesquisa o Programa de Formação Continuada da FE/UFG que vem implementando ações e projetos de formação continuada de professores contribuindo com a definição e a implementação de uma “política de formação continuada articulada à formação inicial, como partes indissolúveis de uma política global de profissionalização e valorização do magistério” (OLIVEIRA, ROSA e SILVA, 2005, p. 366).

1.3. Formação continuada e práticas formativas – em busca da profissionalidade docente

Ao discutir formação continuada, pode-se dizer que os diferentes tipos de demanda, as diferentes formas pelas quais podem ser conduzidas, as diferentes modalidades que ela comporta, segundo Santos (1998, p. 31), “poderão ser usadas com maior ou menor êxito, dependendo da situação a que se destinam”.

De acordo com Porto (2000), a formação continuada de professores e suas práticas pedagógicas não podem ser dissociadas, pois a formação se dá enquanto acontece na prática. Numa perspectiva dialética não há formação prática definitiva, mas antes um processo de criação constante, refletido, reorientado e avaliado, já que a dialética é essencialmente inquiridora.

Dessa forma, as práticas voltadas à formação dos professores devem permitir que eles possam refletir e produzir tanto os seus saberes como os seus valores, num processo participativo de reflexão coletiva.

Ao longo do processo de formação, vai-se delineando a importância do desenvolvimento das diferentes competências que os educadores devem construir para desempenhar bem sua função. A aprendizagem de conteúdos por si só não significa uma prática eficiente no futuro. É fundamental aliar os conteúdos ao saber fazer. É a capacidade de resolver problemas que surgem na ação que podem transformar a prática. Para desempenhar a contento a função de ajudar os futuros/atuais professores a construírem significados a partir dos conteúdos disponíveis para as aprendizagens, é necessário conhecer como *eles* pensam e constroem conhecimentos. Nesse sentido, é fundamental o conhecimento das didáticas específicas, além de um contato sistemático com produções culturais que possibilitem variedade de conteúdos. Segundo Cunha,

Tardif, Lessard e Laye vêm alertando para o fato de que, quando se interroga professores sobre seus saberes eles tendem a valorizar o fato dos mesmos se originarem da prática cotidiana da profissão e serem por ela validados. Portanto estes acabam se constituindo nos fundamentos de sua competência. É a partir deles que julgam a pertinência ou realismo das reformas introduzidas nos programas e métodos. Enfim, é a partir dos saberes da experiência que os professores concebem os modelos de excelência profissional no interior da profissão (CUNHA, 2000, p. 9).

Necessita-se verificar também, quais são as práticas formativas que têm sido consideradas como essenciais à formação de professores que podem subsidiar a

implementação de programas de formação continuada alicerçados em perspectivas de melhoria da formação e do desempenho docente.

No processo de formação, principalmente na continuada, são desenvolvidas diferentes práticas formativas para atender aos componentes básicos necessários ao desempenho docente, como: os cursos, os módulos e os seminários, aos quais subjaz uma metodologia suportada por uma racionalidade técnico-instrumental, fundamentalmente orientada para a exterioridade dos sujeitos em formação. Nestas modalidades de formação, o papel e o poder do formador é relevado em detrimento da participação, da análise crítica e reflexiva dos formandos (professores), incidindo preponderantemente na preocupação individual dos professores, considerados como objetos de formação.

No entanto, segundo Guimarães,

as *práticas formativas* mais destacas pelos alunos são mesmo os seminários, confirmando a afirmação de Veiga (1991). Segundo ela, as técnicas de ensino, predominantemente os seminários, “há alguns anos, vêm sendo largamente utilizadas [...] em substituição às aulas expositivas” (p.103). Na opinião dos alunos, os seminários proporcionam oportunidade para a discussão da realidade (2004, p. 83).

Ao refletir esta citação do livro de Guimarães (2004) que analisava como os alunos da graduação dos cursos de Letras, História e Pedagogia da Universidade Federal de Goiás – UFG, “aprendiam” a ser professores e ainda refletindo sobre as várias outras possibilidades de práticas formativas na formação continuada de professores, que contribuem para uma formação crítica e autônoma, pode-se considerar como práticas formativas contemporâneas na formação de professores, principalmente na continuada, a constante ressignificação da prática do professor e da relativização constante de seus saberes, o que o tem caracterizado como um profissional autônomo, um intelectual em contínua formação, capaz de relativizar seus saberes, o que o torna um profissional competente capaz de autodesenvolvimento reflexivo.

São ainda, identificadas por Fusari (2005) outras modalidades de práticas formativas como, as oficinas, os projetos e os grupos de estudos a partir do contexto de trabalho dos professores. Privilegiando a iniciativa, o saber experiencial, as características contextuais em que se desenvolve a prática dos professores, estas modalidades cooperam na articulação entre o conhecimento não-formal, experiencial com o conhecimento formal.

Estas modalidades, ao privilegiarem os professores como atores e autores do processo de formação, são geradoras de dinâmicas formativas com incidências na

interioridade dos sujeitos, “levar em conta à subjetividade dos atores em atividade, isto é, a subjetividade dos próprios professores” (TARDIF, 2003, p. 230) nas suas experiências profissionais e na capacidade de se comunicar intersubjetivamente sobre as mesmas, com o objetivo de construir, em lugar de consumir, conhecimentos, muitas vezes abstratos e distanciados das situações concretas de operacionalidade.

A capacidade de elaboração e de construção é, assim, reivindicada pela singularidade das situações localmente contextualizadas que os professores experimentam no seu cotidiano profissional e, como tal, deverá ser potenciada não só na formação inicial, como na formação continuada de professores.

Os anos iniciais da década de 1990 trouxeram novos aportes à formação de professores, dentre eles, a concepção de que o saber docente provém de várias fontes e que a prática cotidiana faz brotar o saber da experiência³⁴, uma discussão introduzida por Tardif, Lessarde e Lahaye (1991), cuja fecundidade consiste na valorização da prática individual e coletiva como lugar de aprendizagem e de obtenção de conhecimentos necessários à existência profissional e pessoal.

Segundo Lüdke (2001) e Pimenta (2002), ainda no conjunto de pesquisas sobre a formação dos professores, é imperioso reconhecer a influência nos debates desencadeados acerca do conceito de professor reflexivo, como apontado por Shön (2000). Para as autoras, a grande contribuição de Shön consiste em introduzir nesse conceito, o componente da reflexão, que passou a ser considerado imprescindível para o trabalho e para a formação do bom professor, à medida que, em seu dia-a-dia, os próprios professores recorrem à reflexão, ainda que não se dêem conta disso. Lüdke (2001) analisa, ainda, que tais idéias possibilitam o desenvolvimento do debate sobre o professor-pesquisador, tema defendido por diferentes autores no Brasil, como

Pedro Demo, pregando a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, e o caráter formador da atividade de pesquisa (DEMO, 1991; 1994; 1996), as de Corinta, Geraldi, estimulando o desenvolvimento da pesquisa-ação entre grupos de professores (GERALDI, 1996; 1998) e Marli André, inspirando a prática da pesquisa docente por meio da colaboração entre pesquisadores da universidade e professores da rede pública (ANDRÉ, 1992; 1994; 1995; 1997; 1999) (LÜDKE, 2001, p. 81).

³⁴ Os saberes da experiência fundam-se no conhecimento que o professor tem de seu meio, de sua prática cotidiana. Tais saberes brotam da experiência incorporam-se à vivência individual e coletiva sob as formas de saber fazer e saber ser do professor. Eles constituem a cultura docente, e, por meio deles, que os docentes avaliam a pertinência dos planos propostos em educação (TARDIF, LESSARD, LEHAYE, 1991).

No plano internacional, Lüdke (2001) destaca os trabalhos de Zeichner (1997), pois este vem “há bastante tempo se dedicando à defesa do exercício de uma pesquisa próxima à realidade do professor que atua em sala de aula, ou na escola, o *practitioner*” (LÜDKE, 2001, p. 81).

Tais análises sobre os processos formativos dos professores apontam a necessidade cada vez maior de valorizar os saberes docentes, adquiridos pela reflexão prática, para a realização do trabalho do professor, por meio de tarefas ligadas ao ensino e a seu universo de trabalho. Os estudos conduzem ao reconhecimento do professor como ser humano e profissional sensível e autônomo em relação a seu auto desenvolvimento.

Sacristán (1999) trata do contexto da ação educativa e do poder da *instituição/institucionalização* e do *habitus*, presentes nas práticas. Considera que a marca cultural é prévia à ação. O autor estabelece a diferenciação entre ação e prática

o que temos discutido como ação – daquilo que é toda bagagem cultural consolidada acerca da atividade educativa, que denominamos propriamente como prática ou cultura da prática. A ação pertence aos agentes, a prática pertence ao âmbito do social, é cultura objetivada que, após ter sido acumulada, aparece como algo dado aos sujeitos, como um legado imposto aos mesmos. (...) Os sujeitos manifestam-se e expressam-se na ação e o fazem a partir do marco da cultura da prática acumulada que os orienta e que eles utilizam como capital. A prática é fonte da ação, e os caminhos gerados por esta, dentro daquela, podem enriquece-la e redirecioná-la, condicionando o seu desenvolvimento histórico (SACRISTÁN, 1999, p. 74).

A consolidação das práticas como cultura supõe a causalidade, a liberdade, a decisão livre. Mesmo assim, há a necessidade de tradição acumulada, “gerada na e para a função de propagar outros traços de cultura aos sujeitos que não dispõem dela, isto é, a tradição é o conteúdo e o método da educação”, pois a educação necessita da reprodução e “para garantir a continuidade da cultura a educação mais do que inventar, prolonga o passado no presente e o projeta para o futuro; em suas variadas formas, é o instrumento básico de continuidade cultural – não há educação sem reprodução” (SACRISTÁN, 1999, p. 76).

Sacristán (1999) questiona como os conceitos tornam-se práticas consolidadas. Para ele o caráter social das práticas e da própria realidade vivenciada são construídas e recriadas individual e coletivamente. “As práticas sociais são construídas, ou seja, a prática da educação constitui-se em si mesma pela continuidade proporcionada pelo “diálogo” entre as ações presentes e passadas dos indivíduos, do mesmo modo como é constituído o conhecimento sobre essas práticas”, assinala Sacristán. O autor esclarece que a prática gera a prática, e

assim como as ações do sujeito são devidas a outras ações suas, as do indivíduos são geradas em estruturas práticas construídas pelas ações dos outros. As práticas, como reprodutoras das regularidades nas quais foram geradas, requerem a presença e a sobrevivência de um passado que não está morto, que é ativo e que é perpetuado pela reativação (SACRISTÁN, 1999, p. 83).

“Recorrendo à metáfora de Bourdieu, a prática é como um trem que suporta seus próprios trilhos [...] que dita o que pode ser feito e o que não pode, porque nos leva a rejeitar o que foi rejeitado e a desejar aquilo que é inevitável”, declara Sacristán (1999, p. 84). Para Sacristán (1999), a saída para a promoção de mudanças educacionais é a descoberta do sentido do que já existe e o desmascaramento do caráter herdado do *habitus*³⁵ e das *instituições*³⁶ para devolver aos agentes a consciência de suas ações, pois “ao desconsiderar a força do *habitus* ou da institucionalização, chocam-se com o muro resistente da continuidade social com raízes muito firmes, que não são culturas externas aos indivíduos, mas que são parte constituinte dos mesmos” (SACRISTÁN, 1999, p. 88).

De acordo com Sacristán (1999) é importante também compreender que

as primeiras experiências são fundamentais, porque a partir delas, o *habitus*, como ocorre com as instituições tende a assegurar sua própria sobrevivência [...]. Sempre se destacou o valor decisivo das primeiras experiências dos professores para explicar seus estilos docentes rapidamente estabilizados (SACRISTÁN 1999, p. 83).

³⁵ “O efeito estabilizador do *habitus* não nega o processo contínuo de criação de novidades, especialmente quando aquele encontrar condições e acontecimentos provocativos que não admitem velhas respostas e que exigem sua adaptação. É reprodutor, apesar de ser em processos de reconstrução contínua. Há, então liberdade para inventar, embora controlada pelas condições de sua reprodução histórica socialmente situadas, afastadas tanto da reprodução mecânica como da novidade imprevisível. O que parece ser o “estilo individual” (BOURDIEU, 1991, p.104) é o desvio que é possível dentro do exercício do *habitus*” (SACRISTÁN, 1999, p.84).). Portanto, “é assim que o *habitus*, bem como toda a arte de inventar, permite que se reproduza um número infinito de práticas, relativamente imprevisíveis (como o são as situações correspondentes), mas limitadas em sua diversidade. Em suma, sendo o produto de um determinado tipo de regularidades objetivas, o *habitus* tende a inventar todas as condutas “razoáveis” ou de “senso comum” possíveis dentro dos limites destas regularidades” (BOURDIEU, 1991, apud SACRISTÁN, 1999, p. 83). Para Bourdieu “espontaneidade sem consciência, nem vontade, o *habitus* opõe-se igualmente à necessidade mecânica e à liberdade reflexiva, às coisas sem história das teorias mecanicistas e aos sujeitos ‘sem inércia’ das teorias racionalistas” (BOURDIEU, 1991, apud SACRISTÁN, 1999, p. 84).

³⁶ O conceito de institucionalização, e os fenômenos que lhe são próprios e que podem ser esclarecidos, têm uma significação parecida à de *habitus*, é paralela a este, ainda que vá um pouco mais adiante por fixar-se nas realidades sociais cristalizadas pelos hábitos. Quando o hábito é compartilhado, significa que se está ligado a uma cultura em que as ações de um, geradas com base em seus esquemas, são reconhecidas pelo outro e vice-versa – gera-se então, a institucionalização (BERGER e LUCKMANN, 1984, p. 76 apud SACRISTÁN, 1999, p. 85). “Uma instituição, como a definida por Mosterin (1987, p. 92 apud SACRISTÁN, 1999, p. 85), é um conjunto de regras constitutivas que definem e determinam posições e relações em uma determinada área de uma maneira convencional. Assentada essa instituição, as ações individuais já não podem ser independizadas totalmente desse precedente *quase* normativo. As instituições são componentes fundamentais da cultura que passam a ser conteúdo e ambiente da educação, são cultura e história herdadas, assinala Sacristán (1999, p. 85).

Nessa perspectiva, faz-se necessário destacar a importância do ciclo de vida profissional dos professores. Embora outros autores como Cavaco (1995) e Gonçalves (1995) também discutam o ciclo de vida profissional a opção, nesta pesquisa, pelos estudos de Huberman, conforme aponta Gonçalves (1995) é porque

sem dúvida, Huberman quem até agora com maior profundidade procurou compreender o processo de desenvolvimento do percurso profissional daqueles docentes, não apenas por ter tomado como objeto de estudo toda a sua carreira, mas, ainda, por ser quem mais longe levou as conseqüentes conceptualizações (GONÇALVES, 1995, p. 146).

Assim, o ciclo de vida profissional é um dos fatores a serem considerados no planejamento da formação continuada de professores.

As investigações sobre o desenvolvimento da carreira dos professores iniciaram-se a partir dos anos de 1970, podendo ser abordadas de acordo com várias perspectivas, entre as quais o modelo de desenvolvimento pessoal, o modelo de profissionalização do professor e o modelo de socialização (VONK e SCHERAS, 1987), a perspectiva de identidade profissional (LESSARD, 1986) e a perspectiva dos ciclos de vida, que pode ser considerada como uma perspectiva que engloba as outras (cit. In: LOUREIRO, 1997).

A propósito desta temática, Gonçalves (1995) realizou uma pesquisa com professoras do ensino primário³⁷, procurando identificar os ciclos da carreira destas professoras e tendo como referência as etapas mencionadas por Huberman (1995). O autor destacou cinco fases: a) o início (1-4 anos de experiência), b) a fase da estabilidade (5-7 anos de experiência que, em alguns casos, vai até 10); c) a fase da divergência³⁸ (8-15 anos de experiência); d) a fase da serenidade (15-20/25 anos de experiência) e, e) a fase da renovação do interesse e desencanto (25-40 anos de experiência).

Huberman (1995) é, no entanto, o autor que se debruçou mais profundamente sobre esta temática, identificando as seguintes fases:

- a) A primeira etapa ocorre na entrada na carreira. Huberman (1995) caracteriza os primeiros anos, de um a três anos, como de sobrevivência e descoberta e que apontam, desde logo, a

³⁷ Esta investigação foi realizada com 42 professoras do 1º ciclo, com uma experiência profissional que se situava entre os 5 e os 40 anos.

³⁸ Segundo o autor (1995), “esta fase mostrou-se perfeitamente definida para as professoras com menos de 15 anos de serviço”, o que não aconteceu “com as ultrapassaram esse limite, notando-se alterações no seu percurso profissional, determinadas pelo 25 de abril de 1974. . “Traços marcantes, determinados por uma certa euforia pedagógica, tornaram-se evidentes, (sobretudo no que respeita à atitude face aos alunos e ao processo educativo em geral)” (p. 165).

formação de duas atitudes diante da profissão. Os que se situam mais na sobrevivência sofrem, de modo particular, o choque com a realidade, centrando-se em si próprios, e nas diferenças entre os ideais e a realidade. Os outros, que assumem uma atitude de descoberta, manifestam, de forma viva, o entusiasmo pela experimentação, o orgulho de ter a sua classe, os seus alunos, e de fazerem parte de um corpo profissional. Em síntese a entrada na profissão não é vivida por todos da mesma forma.

- b) A segunda é a fase de estabilização. Huberman (1995) afirma que quatro a seis anos depois do início da profissão, os professores entram na fase de estabilização. De um modo geral, essa fase é caracterizada pela atitude revelada pelos professores, os quais se manifestam plenamente integrados nas escolas, e também revelam uma grande independência e domínio nos conteúdos, nos métodos e técnicas pedagógicas.
- c) A fase da diversificação é a terceira que ocorre entre os sete e vinte e cinco anos de carreira. Huberman (1995) mostra que após sete anos de atividade, os professores estão longe de encararem o ensino da mesma maneira. Uns canalizam as suas energias para melhorar a sua capacidade como docentes alguns centram a sua ação na promoção profissional, investindo, por exemplo, no desempenho de funções de direção ou cargos administrativos; outros, ainda, entram em uma fase de verdadeira angústia existencial, submergidos pelo peso da rotina, as frustrações cotidianas.
- d) A quarta é a fase do distanciamento, ocorre entre os vinte e cinco e trinta e cinco anos de carreira. O professor, segundo Huberman (1995), está, sobretudo concentrado na procura de uma situação profissional estável. É um período em que os professores se interrogam sobre a sua própria eficácia como docentes. Mais uma vez uns assumem a atividade profissional de forma mais descontraída e menos emocional, desvalorizam a preocupação com a promoção profissional, para centrarem-se na vida da escola e na própria docência, procurando, dessa forma, desfrutar o melhor possível a sua profissão. Outros, pelo contrário, sentem-se amargurados como nunca com a sua vida profissional, estagnam-se e não demonstram interesse por sua promoção profissional, e queixam-se de tudo dos colegas, dos alunos, do sistema.
- e) A última fase é a do desinvestimento que ocorre entre os trinta e cinco e quarenta anos de carreira. Huberman (1995) assinala que nessa fase, é possível encontrar três tipos de atitudes, cristalizando três tipos de percursos profissionais anteriores: os positivos prosseguem o seu alegre caminho de aperfeiçoamento pessoal e profissional; os defensivos, em decorrência de experiências passadas, mostram-se mais do que nunca pouco otimistas e generosos; os desencantados, como o nome indica, estão cansados e

prontos a desancar todos os que encontram pela frente. Em suma, são diversas as formas de viver a profissão e os modos de findá-la e tudo parece depender do projeto de vida de cada um.

Aceita-se que a vida dos professores, como escreve Huberman (1995), é um processo, não uma sucessão de acontecimentos. Esse processo não é linear, mas está repleto de oscilações ou regressões. Levando em conta a existência dessas etapas, faz-se necessário considerar a formação continuada dos professores como um processo heterogêneo, pois as buscas, as necessidades, os problemas e os desafios encontrados pelos professores não são os mesmos nas diferentes etapas do desenvolvimento profissional a que estão submetidos.

Todas essas contribuições teóricas rompem com a visão tradicional (clássica, cf. CANDAU, 1998) da formação continuada, na qual há uma dicotomia entre aqueles que produzem o conhecimento ou a teoria (pesquisadores e especialistas educacionais) e aqueles que aplicam esses conhecimentos na prática pedagógica (os professores). No entanto, com base na concepção de que o conhecimento docente ocorre mediante um processo contínuo de construção, desconstrução e reconstrução (CANDAU, 1998), conclui-se que a produção desse conhecimento também se dá na prática pedagógica cotidiana.

Desta forma quando se fala em prática cotidiana relaciona-se com o dia-a-dia da escola, espaço esse onde atua o professor e é assim que Hutmacher (1999, p. 55) aponta que “não é a escola em geral, mas sim o estabelecimento de ensino com a sua identidade específica, que, na subjetividade dos professores e dos alunos, constitui o lugar concreto de trabalho e de investimento”.

Nóvoa (1999) aponta também que na área escolar estão presentes os atores: pais e comunidade, alunos, professores e outros técnicos. Este grupo da área escolar desempenha um papel de intervenção no projeto educativo da escola, no currículo, nos tempos e espaços escolares, influenciando e sendo influenciado pelo meio que ali estão, instituindo normas e valores, enfim para entender como se dá o aprendizado ou conhecimento na prática cotidiana é necessário destacar as relações entre cultura escolar e profissionalidade do professor.

A cultura escolar, entendida hoje, como uma rede de movimentos destaca-se por seus aspectos dinâmicos, dentro de uma perspectiva interacionista. Nóvoa destaca que, mesmo integrada a um contexto cultural mais amplo, cada escola produz uma cultura interna que lhe é peculiar, a qual exprime valores, crenças e ideais de seus membros e condiciona “tanto a sua configuração interna como o estilo de interações que estabelece com a comunidade” (BRUNET apud NÓVOA, 1999, p. 30).

Viñao Frago apud Vidal (2005) também trata do tema cultura escolar, conceituando como uma série de práticas sedimentadas no tempo. Para esse autor, em lugar de cultura escolar, seria preferível falar em “culturas escolares”, dada a existência de uma multiplicidade de culturas interagindo no interior da escola. Assim, existiriam a cultura escolar administrativa, a cultura acadêmica dos professores e a cultura estudantil.

Embora não seja objeto de investigação nesta pesquisa ressalta-se a importância de considerar e aprofundar estudos sobre a instituição escolar e sua cultura, uma vez que, afinal, o professor nelas encontra-se imerso, interagindo, recebendo e exercendo influência sobre sua dinâmica, seus conhecimentos, ou seja, formando sua profissionalidade docente.

CAPÍTULO II

O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

O que está longe e mui profundo, quem o achará?
Apliquei-me a conhecer, e a investigar, e a
buscar... Salomão (Ecl. 7.25)

As transformações culturais, políticas, sociais, econômicas e tecnológicas pelas quais a sociedade vem passando, inevitavelmente implicam mudanças na educação em todos os níveis e modalidades. O professor tem sido considerado profissional responsável pelo processo educativo na sala de aula e na escola³⁹ (PÉREZ GOMES, 1997, p. 96), e a questão de sua formação quer seja inicial ou continuada tem emergido com grande força nas discussões referentes à educação, apontando a necessidade de encaminhamento de propostas, de programas, de cursos e de projetos de formação inicial e continuada dos professores.

No que diz respeito à formação continuada Nóvoa (1991) e Freire (1991) afirmam que a melhoria da qualidade do ensino no contexto educacional passa por inovações. Trata-se de um movimento de busca e inovação do fazer pedagógico nas diferentes unidades educacionais, a partir de seus próprios profissionais, que visa propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se em uma reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de auto-avaliação que oriente a construção contínua do fazer pedagógico.

Um processo de reflexão que exige o questionamento crítico da ação educativa e a análise dessa prática com discussões sobre o trabalho coletivo na escola e temáticas referentes

³⁹ Esta afirmação deve-se ao estudo realizado pelo professor Angel Pérez Gómez (1997) publicado em seu texto intitulado "O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo", no qual aponta que, "sem esquecer a influência decisiva de outros fatores (escolarização, organização social da escola, recursos materiais, configuração do currículo, etc) determinantes da política educativa de cada país, desde há alguns anos, e cada dia com maior intensidade, as atenções dirigem-se para o professor, como profissional responsável pela natureza e qualidade do quotidiano educativo na sala de aula e na escola. O autor assinala também que, na maioria dos países ocidentais, têm sido constituídas comissões de alto nível, encarregadas de redigir relatórios-diagnóstico da situação e de elaborar propostas de atuação e de reforma dos anacrônicos e insatisfatórios sistemas de formação dos professores (ver, por exemplo, HOFMAN & EDWARDS, 1986; CARNIGIE REPORT, 1986; RITE FRAMENWORK of CTE); Simultaneamente, proliferam seminários, congressos, conferências e publicações sobre essa controversa e complexa temática" (PÉREZ GOMES, 1997, p. 95).

à discussão ampliada sobre a educação poderão contribuir para a compreensão de uma formação mais ética e política, enfim, comprometida com os propósitos da inclusão social.

Para Freire (1991, P. 58), “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática”. Ainda, para o autor, a formação permanente é uma conquista da maturidade da consciência do ser, no qual a formação continuada será exigência *sine qua non* para que o homem se mantenha vivo, energizado, atuante no seu espaço histórico, crescendo no saber e na responsabilidade.

Cunha (2000. p. 1) também aponta a importância de estudar “quais são e como acontecem os processos de ensinar e aprender nos cursos de Licenciatura” ou seja “investigar o processo pedagógico que se realiza no espaço da formação de professores alcança novo significado quando se percebe que a forma com que se transmite o conhecimento pode ter mais significado do que o próprio conhecimento”, porque a forma “é dependente da base material da sociedade, produzindo a consciência dos sujeitos, na simbiose entre o coletivo e o individual e onde o macro e o micro nível se relacionam”, portanto, não são “os conteúdos ou as informações que carregam as relações sociais que geram a reprodução social ou cultural, mas a forma de transmissão, entendida como a teia de relações de poder e de subjetividades que a permeiam” (CUNHA, 2000, p. 1). Guimarães (2004, p. 15) reitera que “no processo de aprender a ensinar, a forma é também conteúdo de formação. É num curso de graduação específico e com seus professores que os alunos estão aprendendo e têm como referência para constituírem sua profissionalidade”.

Por profissionalidade entendemos que é “a afirmação do que é específico na acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTÁN, 1995, p. 65) e que além da formação inicial, constitui-se pela autonomia que exerce na escola, diante de seu trabalho; pela responsabilidade de sua formação continuada, pela capacidade de aprender e refletir sobre sua ação.

No entanto, a autonomia, o exercício da crítica e da reflexão não ocorre no vazio, depende de uma boa formação teórica, do domínio de saberes que explicitam as relações que perpassam as relações entre indivíduos em nossa sociedade. Saberes que pedem o fortalecimento de valores éticos, emancipadores e democráticos.

É nessa perspectiva que nos propomos nesta pesquisa identificar e caracterizar, na formação continuada de professores, as práticas formativas de sucesso, ou seja, aquelas capazes de levar o professor a um melhor exercício da ação docente. Nessa caracterização

procuramos conhecer aspectos básicos de sua formação inicial, quais saberes permeiam essa formação, aspectos da atuação/participação das professoras nas atividades de formação continuada – traços e características sobre o aprendizado da profissão docente (construção da identidade profissional e sua profissionalização) – e a avaliação que as professoras fazem do apoio que a formação continuada propicia em sua atuação.

Este estudo respalda-se na investigação qualitativa “que intenta captar não só a aparência do fenômeno, como também sua essência” (TRIVIÑOS, 1995, p. 129), com a qual serão buscadas “as causas da existência dele, procurando *explicar* sua origem, suas relações, suas mudanças” (TRIVIÑOS, 1995, p. 129, grifos do autor). De acordo com Gamboa o

objetivo da pesquisa qualitativa rejeita a possibilidade de descoberta de leis sociais e está mais preocupada com a compreensão (*verstehen*) ou interpretação do fenômeno social, com base nas perspectivas dos atores por meio da participação em suas vidas (Taylor & Bogdan, 1984). Seu propósito fundamental é a compreensão, explanação e especificação do fenômeno. O pesquisador precisa tentar compreender o significado que os outros dão às suas próprias situações (2001, p. 43).

Ao utilizar uma perspectiva qualitativa, os pesquisadores seguem um plano de abordagem flexível, estabelecendo diversas estratégias de acordo com o tipo de problema em questão, privilegiando a compreensão dos comportamentos dos sujeitos da investigação.

Embora alguns autores façam críticas ao uso de técnicas quantitativas em investigações qualitativas, optamos nesta pesquisa por utilizar dados quantitativos, pois, para Minayo (1994 b, p. 22), “o conjunto de dados quantitativos e qualitativos, porém, não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia”. Este é, também, o pensamento de Gamboa (2001) que discute o dualismo quantidade-qualidade, atribuindo a polêmica sobre os modelos quantitativos e qualitativos a um falso conflito. O autor demonstra suas preocupações com essa questão, propondo reflexões para delinear formas de superação do que considera falso dualismo técnico, uma vez que “as duas dimensões não se opõem, mas se inter-relacionam como duas fases do real num movimento cumulativo e transformador” (GAMBOA, 2001, p. 105). Portanto, nessa concepção

as técnicas não se explicam por si mesmas. Tanto as técnicas quantitativas como as qualitativas adquirem significação e dimensão diferentes dependendo da abordagem

na qual se inserem ou do paradigma que as prioriza ou não em relação a outros elementos da pesquisa⁴⁰ (GAMBOA, 2001, p.113).

Como recursos metodológicos para este estudo investigativo são utilizados a revisão bibliográfica e o questionário. A revisão bibliográfica, segundo Manzo (apud ALVES-MAZZOTTI, 2000, p. 113), “não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”. A revisão bibliográfica, portanto, deve servir a dois aspectos básicos: a contextualização do problema da área de estudo; e, a análise do referencial teórico (ALVES-MAZZOTTI, 2000).

A segunda fonte de pesquisa empírica são os dados obtidos em questionários aplicados aos docentes.

Os sujeitos participantes desta pesquisa são docentes das redes estadual, municipal e particular da cidade de Goiânia e alunas⁴¹ dos cursos de Pedagogia⁴² da UFG/FE e dos

⁴⁰ (GAMBOA, 2001, p. 113) esclarece: “por exemplo, as pesquisas empírico-analíticas dão prioridade às técnicas quantitativas, de tal forma que os critérios de cientificidade e os pressupostos epistemológicos se relacionam com a exatidão matemática, tanto na coleta como na análise estatística dos dados. A pesquisa fenomenológica – hermenêutica critica o reducionismo das técnicas quantitativas e, em contrapartida, desenvolve as técnicas chamadas qualitativas, mas situando-as em lugar secundário com relação a fenomenológica e a reflexão hermenêutica. A técnica é a expressão prático-instrumental do método, e esse é, por sua vez, uma teoria em ação, e as teorias são maneiras diversas de ordenar o real ou de explicitar uma visão de mundo. É por isso que a colocação da alternativa da pesquisa no nível das técnicas quantitativas ou qualitativas expressa um falso dualismo. As alternativas devem ser colocadas no nível das grandes tendências que fundamentam não só as técnicas, os métodos e as teorias, mas também as epistemologias. Nesse contexto maior de paradigmas científicos se explicita a dimensão e o significado das técnicas, sejam essas quantitativas ou qualitativas. A escolha de uma técnica de registro ou de tratamento de um fenômeno implica pressupostos com relação a concepção do sujeito e do objeto, a sua interação no processo cognitivo e ao interesse que comanda esse processo”.

⁴¹ Optou-se por utilizar a denominação professoras, alunas-professoras ou alunas em razão da esmagadora maioria do gênero feminino nos cursos tanto da UFG/FE /SME quanto da UEG/Sinpro, UEG/Prefeitura Municipal de Senador Canedo e UEG/Sinepe.

⁴² As alunas que contribuíram com a pesquisa empírica da UFG/FE são concluintes do curso de Pedagogia ministrado pela UFG, em convênio firmado com a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME). “Esse curso foi aprovado pela UFG com as seguintes especificidades: - (a) curso destinado exclusivamente aos professores em exercício na Rede Municipal de Ensino de Goiânia, com ingresso por meio de processo seletivo especial; b) matriz curricular estruturada por áreas de conhecimento: conhecimentos específicos, fundamentos da educação, didática e prática docente, políticas públicas e pesquisa docente; c) integralização curricular em três anos”. (UFG/FE, 2003). Conforme já mencionado, esse curso tem características especiais, entre elas, a de ser, ao mesmo tempo, um curso de formação inicial e continuada, uma vez que se trata de graduação para profissionais já no exercício da profissão docente. O curso foi oferecido em duas edições. A primeira no período de 1999 a 2002, o que permitiu a formação de 390 professoras da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. Na segunda edição do convênio (abr. /2003-abr. /2006) estão em formação 182 professoras, em cinco turmas, subdivididas em três turnos. Matutino (uma turma), vespertino (uma turma) no noturno (três turmas). Com isso, eleva-se a quase 100% o percentual de professores da SME com formação em nível superior. O curso de Pedagogia está estruturado em três anos com aulas presenciais, ministradas de segunda a sexta-feira e durante quinze dias no mês de janeiro (Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia Licenciatura Plena) em convênio com a SME.

cursos de Matemática, Letras e Pedagogia da Unidade Universitária Laranjeiras – UEG⁴³, em um universo de cento e sessenta e seis professoras que estão em pleno exercício da docência.

A composição da amostra seguiu o seguinte critério: - Professores que representassem a realidade da formação continuada na educação básica (fossem de redes diversificadas (tanto pública quanto particular); fossem professores da educação básica). Não houve uma preocupação com a constituição de uma amostra estatisticamente representativa.

Vale ressaltar que não se pretendeu realizar uma pesquisa com todos os professores do município de Goiânia ou que estejam cursando os cursos nas instituições de ensino superior – UEG e FE/UFG. Trata-se de uma amostra dos professores do município de Goiânia, reunida em um espaço de fácil acesso, o que possibilitou atingir maior número de professores simultaneamente, propiciando um rendimento melhor deste trabalho investigativo.

Para a coleta de dados, utilizou-se de questionário elaborado previamente de acordo com os objetivos da pesquisa, resultado de um processo de elaboração e reelaboração em estreita discussão com o orientador. O questionário contém 16 questões abertas e fechadas, que tentam apreender o objeto de estudo. Em seis dessas questões foi solicitado que as professoras justificassem suas respostas, portanto, considerando essa justificativa como uma outra resposta, obteve-se um total de 22 questões para cada questionário. Após a redação do questionário, foi proposto um pré-teste para evitar falhas existentes na sua elaboração. Solicitamos que 15 alunas da UEG do curso de Letras participassem do pré-teste e constatamos, conforme apontam Lakatos e Marconi (2001, p. 203), a fidedignidade – se é possível obter os mesmos resultados; a validade – se os dados obtidos são todos necessários à pesquisa e a operatividade – se o vocabulário é acessível a todos os entrevistados, permitindo também “a obtenção de uma estimativa sobre os futuros resultados”.

⁴³ As alunas dos cursos de Letras, Matemática e Pedagogia da UEG também são concluintes e realizam seus cursos por meio de convênio firmado entre UEG e Sindicato dos Professores da Rede Particular de Ensino de Goiânia (Sinpro), Prefeitura Municipal de Senador Canedo-GO. e Sindicato das Escolas Particulares do Estado de Goiás (Sinepe). Os cursos oferecidos pela UEG têm como objetivo propor uma formação com identidade própria, que propicia melhores condições para o exercício profissional no campo da docência e da gestão escolar, em níveis de ensino fundamental e médio e pretende adequar-se ao estabelecido pela Lei 9.394/96 (LDB), assim como, nos pareceres oficiais e nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio, que orientam os processos de formação de professores. Os novos desafios propostos pelas políticas educacionais formuladas pela citada lei estabelecem que o processo de formação de professores deve ser realizada em nível superior, em cursos de licenciatura plena, em virtude da complexidade das ações docentes. Os cursos são oferecidos na forma parcelada para adequarem-se às condições dos professores-alunos, impossibilitados de afastarem-se de suas atividades docentes. Os cursos são ministrados no prazo de três anos; de forma intensiva, durante os meses de janeiro e julho e de forma continuada, mediante encontros pedagógicos (nos finais de semana e feriados), durante todo o ano. O currículo dos cursos compreende disciplinas de conhecimentos básicos, disciplinas de conhecimentos específicos, atividades complementares e práticas de ensino, sendo previstas algumas matérias comuns a todos os cursos (Projeto dos Cursos de Letras, Matemática e Pedagogia (Licenciatura Plena) em convênio com o Sinepe, Prefeitura Municipal de Senador Canedo-GO. e Sinpro).

Dessa maneira, procedemos ao trabalho da coleta de dados. Em um primeiro momento, aplicamos o questionário nas turmas da UEG em um mesmo dia, em razão da dinâmica das aulas nos cursos da UEG, que acontecem às sextas-feiras e aos sábados. O questionário foi sempre aplicado nas salas de aula com toda a turma presente. Com a permissão da professora que estava na sala de aula e também das alunas explicamos os critérios de seleção dos sujeitos participantes da pesquisa, com esclarecimentos sobre o objeto de estudo, ressaltando a importância das pesquisas, e, particularmente falando da área da educação para a contribuição de mudanças/transformações para a sociedade. Distribuímos então os questionários e permanecemos na sala de aula aguardando a sua devolução. Já na UFG/FE, tivemos que comparecer à instituição três dias, pois eram cinco turmas⁴⁴ das quais quatro participaram da pesquisa. Nós havíamos previamente acordado a atividade com as professoras da disciplina de Estágio Supervisionado, que possibilitaram nossa inserção nas salas de aula em seu horário, para a aplicação do questionário.

Vale ressaltar que as alunas da UEG responderam ao questionário de forma rápida e até mesmo silenciosa. Podemos dizer que transpareceu uma certa indiferença e descrédito em relação à atividade.

Na UFG/FE, percebemos que cada turma comportou-se de maneira diferenciada. A turma do turno matutino já era conhecida por nós, em virtude da realização de atividades de acompanhamento na disciplina de Estágio Supervisionado que tem como professor o orientador desta dissertação. A turma, no entanto, estava ansiosa, pois naquele dia aconteceria uma assembléia da sua categoria profissional⁴⁵. Apesar de todos esses fatores, a turma colaborou muito com a investigação, tanto no que concerne à disposição do preenchimento do questionário quanto nas respostas emitidas, com um nível de aprofundamento teórico consistente. Quanto à turma do turno vespertino, foi combinado com a professora que aplicássemos o questionário mais ao final da aula, talvez por esse motivo percebemos uma certa ansiedade e rapidez no preenchimento do instrumento, o que fez que muitas questões ficassem em branco, ou respondidas pela metade.

⁴⁴ Eram cinco turmas do curso de Pedagogia da UFG/FE das quais participaram da pesquisa quatro – nos dias de aplicação dos questionários uma das turmas se encontrava realizando atividades de elaboração do relatório, tornando inviável encontrar as alunas naquele dia.

⁴⁵ Estava havendo mudanças no plano de carreira e também nas novas diretrizes da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME) para condução do ensino da rede.

O questionário foi respondido simultaneamente em duas turmas no turno noturno. Em uma delas, em virtude de alteração no horário de trabalho da SME, as aulas no turno noturno iniciavam-se às 18h40min, mas as alunas chegavam por volta das 19h10min e não demonstravam interesse/motivação em responder ao questionário. No entanto, na outra turma, a sala estava com todas as alunas presentes, e a professora discutia um tema muito interessante - O mal estar docente -, o que fez que interessássemos pela aula e aguardássemos o seu término, o que não interferiu na aplicação do questionário.

É pertinente ressaltar que nas turmas da UEG foram entregues cem questionários, dos quais foram devolvidos 85, e na UFG/FE, também dos cem, foram devolvidos 81. No total, foram respondidos 166 questionários. As respostas foram digitadas e processadas. Dos questionários processados, obtivemos um volume de 3.652 respostas.

Para apresentação e análise dos dados, foram utilizadas três chaves de leitura. A primeira chave de leitura foi identificada como: as práticas formativas predominantes e suas características. A segunda chave é: as práticas formativas e o aprendizado e atualização na profissão. Na terceira chave será considerado como as professoras vêem o apoio da formação continuada nos desdobramentos do seu trabalho/prática e da profissionalidade em geral. Partiu-se de uma leitura geral das respostas das professoras, verificando quais os diferentes aspectos apontados pelas docentes ao responderem o que lhes fora solicitado. Organizamos as idéias apresentadas reconhecendo-as em diferentes temáticas, dentro das quais os comentários das professoras puderam ser enquadrados. Tal opção se fez a partir da compreensão de que essa seria a melhor forma de registro, tendo em vista os dados disponíveis e os objetivos da investigação.

A opção pelo uso do termo chave de leitura, em lugar de categoria, deve-se ao entendimento de que a categoria, para ser considerada com tal, precisaria atender alguns critérios (MINAYO, 1994 b) como: a) ser estabelecida a partir de um princípio único, b) ser exaustiva (permitindo que todas as respostas sejam incluídas) e, c) ser mutuamente exclusiva. O fato de que, em muitos casos, enfrentamos dificuldades na definição final, sobre a qual dos agrupamentos pertenceria um ou outro comentário feito pelas professoras, consideramos mais adequado o uso do termo chave de leitura, por julgá-lo mais abrangente e flexível.

As chaves de leitura são na verdade, simplesmente, maneiras de agrupar os dados da pesquisa, dando-lhes alguma lógica e melhor visibilidade.

Contundo, a grande quantidade de aspectos possibilita a escolha de uma perspectiva de análise de dados mais do que uma pesquisa exaustiva de profissionalidade, considerando que se trata de um tema abrangente e que não se esgota neste trabalho. Uma das

preocupações centrais desta pesquisa é a de contribuir para o debate de questões concernentes às práticas formativas na formação continuada que venham realmente colaborar para a formação do educador, tanto na formação inicial, mas, sobretudo, em sua continuidade, possibilitando a melhoria de formação continuada de professores no contexto da escola e do sistema de ensino em questão.

CAPÍTULO III

PRÁTICAS FORMATIVAS E FORMAÇÃO CONTINUADA – O QUE DIZEM OS DADOS

A formação continuada dos professores deve ser compreendida como um “[...] processo de construção permanente do conhecimento” (ANFOPE, 1998, p. 34), que abrange tanto a dimensão pessoal quanto a profissional. Sem levar tais dimensões em consideração, as ações de formação continuada dão uma contribuição limitada para a formação dos professores. Nóvoa (1997) concorda com essa visão ao afirmar:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos ou técnicas), mas sim, através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal [...] que é também uma identidade profissional. Por isso é tão importante *investir a pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência*. (p. 25).

O encadeamento interativo de sucessivos momentos de formação e de trabalho conduz a uma permanente mobilização dos saberes adquiridos pelos sujeitos - de situações de trabalho para a situação de formação e desta para novas situações de trabalho. Assim, o processo formativo dos professores adquire o contorno de um processo individual (mesmo que se dê sempre no coletivo), de construção da pessoa do professor a partir de uma reapropriação crítica da prática já experienciada.

A investigação e a reflexão pelos próprios professores acerca das próprias problemáticas podem facilitar intensamente a desocultação das condições reais de trabalho, a conscientização dos processos e a aquisição das teorias, além de criar condições para que eles sejam capazes de gerir e ultrapassar as dificuldades. A explicitação dos mecanismos que estão em jogo nas situações concretas pode estimular a mudança das relações e das práticas, incentivando o professor a investir na transformação de sua própria realidade.

Portanto, nesta pesquisa, as ações de identificar e analisar as práticas formativas de sucesso na formação continuada significam conhecer os interesses dos professores, suas expectativas e, principalmente, apreender o modo como se dá o aprendizado da profissionalidade docente.

Das respostas encontradas nos questionários foram destacados os principais temas ali presentes, os quais constituíram chaves que utilizaremos para analisar os dados. Portanto, será feita uma análise temática com base nas três chaves de leitura postas a seguir.

a) As práticas formativas predominantes e suas características.

Esta primeira chave de leitura refere-se às práticas formativas predominantes e possibilita investigar quais são elas e como se caracterizam. E, ainda, se essas práticas se relacionam com o ciclo de vida profissional (HUBERMAN, 1995), pois os percursos de vida das professoras são marcados por um conjunto de acontecimentos diversos, entre os quais serão identificados os de maior importância. Possivelmente são os acontecimentos mais lembrados ou que se pretende comunicar. Emergem desse contexto fases sucessivas que podem ou não influenciar a consideração de uma prática formativa como de sucesso ou não.

b) As práticas formativas, o aprendizado e a atualização na profissão.

Uma das finalidades da formação continuada é possibilitar a articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, possibilitando uma postura reflexiva, de reinvenção da prática e de reconstrução da teoria, efetivamente, de construção da práxis.

Com base nesta segunda chave de leitura, pretende-se conhecer como a professora aprende e se atualiza na profissão.

c) A avaliação do apoio da formação continuada para a atuação.

Com esta terceira chave, pretende-se apreender como as professoras avaliam a contribuição da formação continuada para o seu dia-a-dia na sala de aula e, conseqüentemente, para a construção de sua profissionalidade docente.

Cabe, aqui, fazer a caracterização das professoras participantes da pesquisa, o que representa o ponto de partida para a exposição e a análise das chaves de leitura apresentadas.

Quem são os sujeitos da pesquisa

Em relação ao gênero, verificou-se a predominância do feminino (85%), confirmando a feminilização da função docente⁴⁶ no Brasil.

Quanto à formação, pode-se dizer que se trata de um grupo que está em um processo híbrido de formação. Por um lado, é formação inicial, uma vez que a LDB, Lei nº 9.394/96, caracteriza a formação em ensino superior como inicial; por outro lado, observam-se traços de formação continuada, pois as professoras são atuantes nas redes particular e pública de ensino. Consideremos a reflexão de Toschi (2001) sobre essa questão:

Se o professor já tem a prática e vai fazer a [formação] inicial para conhecimento e reflexão de temas educacionais sem deixar sua atividade na escola, ele está fazendo sua formação inicial, de forma contínua, uma vez que já é professor mas a realiza em serviço, isto é, trabalhando. (p. 83).

Desse ponto de vista, é preciso pensar a formação docente (inicial e continuada) como momentos de um processo contínuo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade, da profissionalidade e da profissionalização do professor.

O grupo de professoras⁴⁷ participantes da pesquisa está vivenciando uma formação que, conforme apontam alguns estudiosos como Nóvoa (1995 a), Zeichner (1997) e outros, pode trazer ao professor, no seu cotidiano de trabalho, oportunidades para repensar sua formação com base na análise de suas práticas pedagógicas.

Portanto, foi nesse grupo que vivencia formação inicial de forma contínua que buscamos identificar e caracterizar as práticas formativas de sucesso na formação continuada, procurando compreender como é que o professor aprende a ser professor.

As professoras participantes desta pesquisa ingressaram no ensino superior por meio dos seguintes convênios: FE/UFG/SME, Sinpro/UEG, Prefeitura de Senador Canedo/UEG e Sinepe/UEG. Embora haja particularidades entre os convênios, ressalta-se que as instituições contratantes (Sinpro, Sinepe, SME-GOIÂNIA e Prefeitura Municipal de

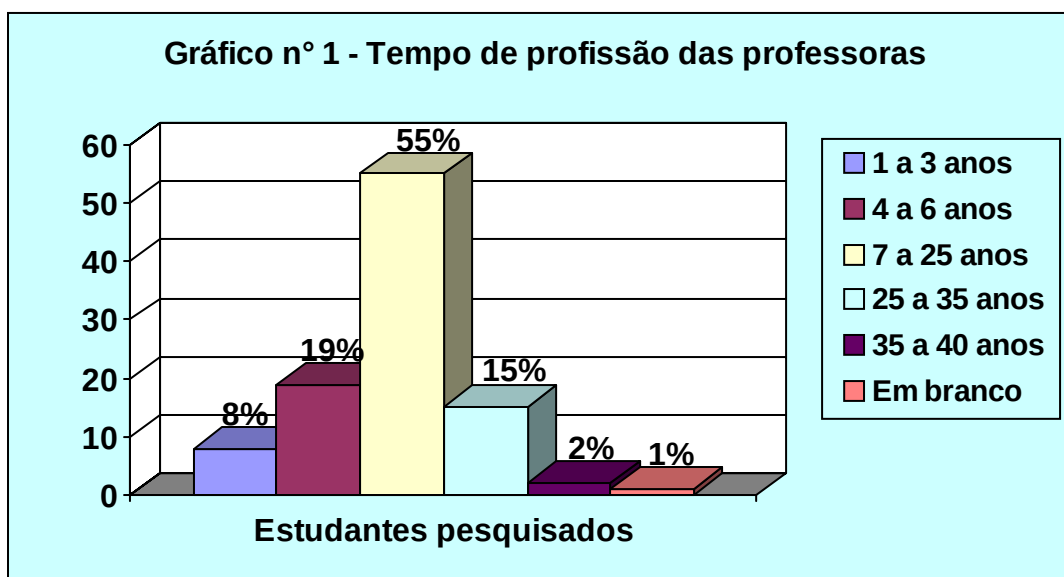
⁴⁶ Estes dados confirmam o resultado obtido da última avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), no qual o percentual do gênero feminino é maior que do masculino. O Saeb é uma avaliação por amostragem, realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) a cada dois anos, com o objetivo de diagnosticar a Educação Básica. A distribuição dos professores por gênero varia bastante segundo a disciplina e a série, mas, independentemente da série avaliada, a proporção de professores do sexo feminino representa a maioria, o que implica que a questão do gênero não pode ser ignorada como ocorre, ao contrário, deve ser incorporada como uma variável importante nas políticas e nos estudos da área (MEC/INEP, 2004).

⁴⁷ Fiz opção por fazer referência ao grupo participante da pesquisa usando o termo feminino (professoras), tendo em vista o predomínio do gênero feminino, conforme já foi mencionado na p. 59.

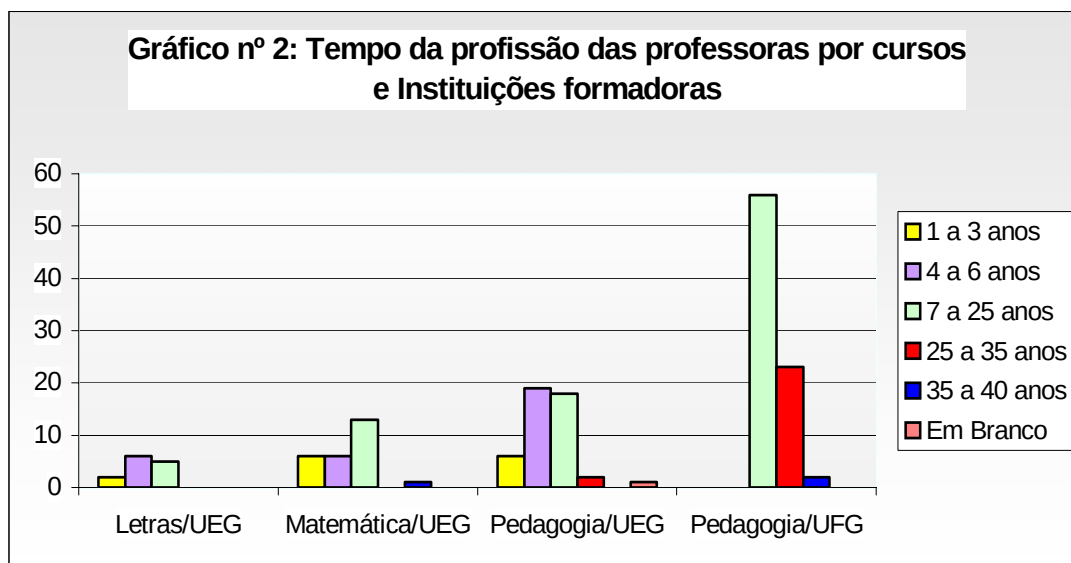
Senador Canedo) tiveram a preocupação *política* de oferecer aos seus professores uma formação de ensino superior respaldada pela universidade, que é considerada o lócus privilegiado de formação, conforme apontam alguns estudiosos da área (DOURADO, 2001; RIOS, 2001; GUIMARÃES, 2004).

Estas professoras são concludentes dos cursos de Matemática (16%), Letras (8%) e Pedagogia (76%); do total 28% são oriundas do convênio Prefeitura de Senador Canedo/UEG e 48% do convênio FE/UFG/SME e, embora não tenham a formação superior completa, já atuam no magistério nas redes pública (75%) e particular de ensino (24%).

Tomando como referência a categorização de Huberman (1995), o levantamento de informação sobre o tempo que já atuam como professoras (ciclo de vida profissional) nos mostra que 8% estão ainda no início de carreira, 19% estão na fase de estabilização, 55% estão na fase da diversificação, 15% já estão em uma fase de situação profissional estável, 2% estão em uma fase que tudo parece depender do projeto de vida de cada um e 1% não pôde ser identificado por falta de respostas, conforme mostra o Gráfico 1.



Na análise por agrupamento (Gráfico 2), os dados revelam que, nos cursos de Letras e Pedagogia da UEG, há um *empate* quanto ao tempo de atuação da professora de 4 a 6 anos e de 7 a 25 anos. Os outros cursos confirmam os dados da análise geral com professoras que, segundo Huberman (1995), estão na fase de diversificação, ativismo ou questionamento. Nesta fase os professores se sentem motivados, mais dinâmicos, com mais autonomia e disposição para melhorar sua atuação como docentes.



As professoras/alunas concluintes dos cursos da UEG lecionam⁴⁸ na educação infantil (24%), no ensino fundamental da primeira à quarta série (21%) e da quinta à oitava série (14%) e no ensino médio (8,5%). Entre as professoras/alunas da FE/UFG/SME, 9% atuam no EAJA – Educação e Alfabetização de Jovens e Adultos, 23% no Ciclo I, 8% no Ciclo II e 13% informaram trabalhar em outras funções na escola, como: auxiliares administrativos, bibliotecárias, coordenação pedagógica, diretora, etc.

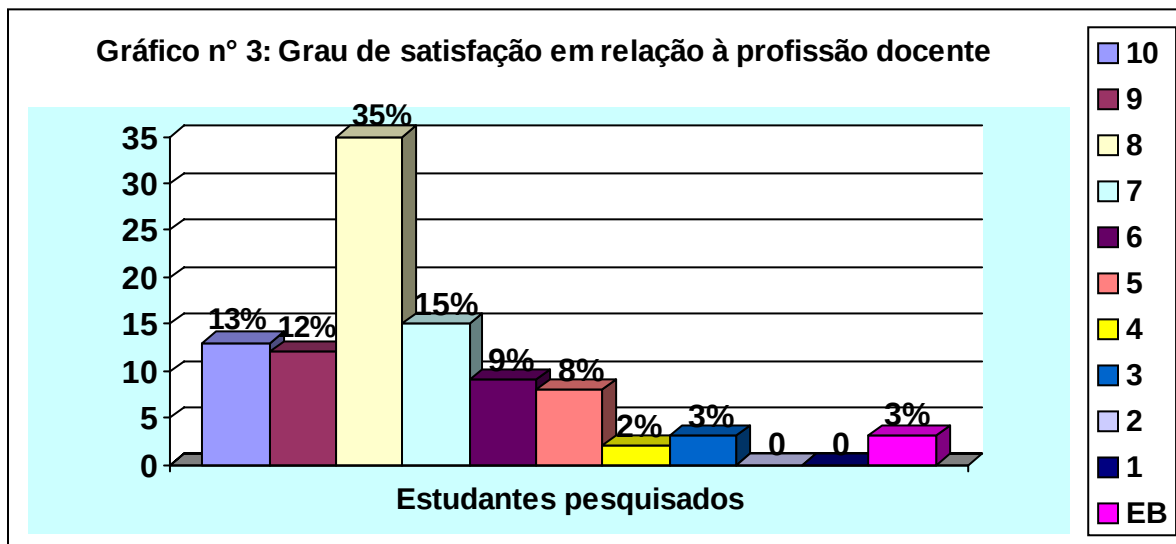
É necessário destacar que a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME/Goiânia), desde 1998, tem em sua proposta pedagógica a organização da rede municipal na forma de ciclos de formação humana,⁴⁹ justificando-se, assim, a distribuição apresentada no questionário sobre os níveis da educação básica para obtenção de informações do campo de atuação das professoras participantes da pesquisa.

Quanto ao grau de satisfação com a profissão docente, foi solicitado que as professoras/alunas atribuíssem um valor de um a dez para alguns quesitos. As respostas nos mostram que: 35% deram nota oito para sua satisfação em ser professora, 3% deram nota três, 2% nota quatro, 8% nota cinco, 9% nota seis, 15% nota sete, 12% nota nove e 13% nota dez. Neste ponto, o que chama a atenção é o fato de que, mesmo em condições de trabalho

⁴⁸ Alguns professores lecionam em outros níveis, por isso os números superam o percentual de 100%.

⁴⁹ Nos ciclos os alunos são agrupados por fases de desenvolvimento, obedecendo à seguinte lógica: no ciclo da infância, os alunos de 6 a 8 anos; no ciclo da pré-adolescência, os alunos de 9 a 11 anos e no ciclo da adolescência, os alunos de 12 a 14 anos. Esta organização está amparada na LDB, Lei de nº 9.394/96 no Art. 23: “A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar”.(BRASIL, 1996, p. 77).

freqüentemente difíceis, temos um quadro de 75% das professoras que atribuíram nota acima de sete no grau de satisfação com a profissão docente, conforme evidencia o Gráfico 3.



Estes resultados chamam a atenção porque, ao contrário do índice verificado, os professores em geral se declaram insatisfeitos quanto à profissão, quer seja pelas condições de trabalho, pela desvalorização salarial ou pelas freqüentes e variadas mudanças. São, usualmente, mudanças qualitativas que influem no trabalho docente e que trazem novas dificuldades para o trabalho e para a prática dos professores, o que causa até “[...] desajustamento ao descobrir que as coisas não funcionam como antes, que o seu mundo foi substituído por outro” (ESTEVE, 1995, p. 96).

Essas repercussões no trabalho docente trazem a certeza de que, independentemente de quem mudou o cenário social mundial, quem necessita encontrar uma saída e reagir ante as circunstâncias mais variadas no trabalho docente são os atores educativos. Esteve (1995) chama de mal-estar docente o sentimento deste grupo de atores educativos, inseridos num mundo tecnologizado, perante as dificuldades da sociedade capitalista. Para ele, “[...] a expressão mal-estar docente [...] pretende resumir o conjunto de reações dos professores como grupo social desajustado devido à mudança social” (1995, p. 97). Essa expressão instiga à reflexão sobre o papel do professor ante as mudanças, sobre a reação da sociedade em relação à função docente e sobre o modo como as mudanças sociais estão repercutindo no trabalho docente e as formas de superação por meio da atuação nas diversas frentes, como, por exemplo, na formação.

Os fatores que geram as mudanças sociais merecem uma reflexão profunda para a proposição da superação do caráter negativo e dos efeitos permanentes que afetam os professores. Esteve (1995) afirma que os fatores geradores de mudanças sociais relacionados com os trabalhos docentes e com os saberes docentes são os que afetam diretamente o trabalho do professor.

Segundo Esteve (1995), é possível enumerar pelo menos 12 indicadores básicos que resumem as mudanças na área da educação. No entanto, destacaremos apenas cinco dessas mudanças que nos ajudam a compreender o alto índice de satisfação demonstrada pelas professoras participantes deste estudo investigativo com a profissão docente.

A primeira mudança no trabalho docente se refere ao aumento das exigências em relação ao professor. Para além do domínio do conteúdo e das relações cognitivas, é exigida do professor a habilidade de ser facilitador da aprendizagem e, ainda, que cuide inclusive do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, sendo um organizador do trabalho e da produção do grupo.

A inibição educativa de outros agentes de socialização, que foi a segunda mudança identificada, trouxe conseqüências para a instância da família e esta deixou exclusivamente a cargo do professor a responsabilidade pela educação de seus filhos. O que tradicionalmente era feito na esfera familiar passou, então, a ser responsabilidade da escola.

Outra mudança que interfere no trabalho docente é a expectativa em relação aos sistemas educativos, em que o contexto social em mutação não assimila mais um sistema educativo que mantém um traçado educativo para a elite. Numa educação massificada, é necessário buscar mais diversificação e flexibilidade do que aquelas que o sistema de ensino da elite pode oferecer.

Na quarta mudança apontada por Esteve (1995), percebe-se que o contexto social modificou seu apoio ao sistema educativo, o que implicou o descrédito na possibilidade de a educação ser sinônimo de um futuro melhor para os filhos. E o pior é que

[...] todos parecem dispostos a considerar o professor como o principal responsável pelas múltiplas deficiências e pela degradação geral de um sistema de ensino fortemente transformado pela mudança social. Ora, mais do que responsáveis, os docentes são as primeiras vítimas (ESTEVE, 1995, p. 104).

Uma conseqüência deste fato tem sido a real desvalorização social do professor e isso se caracteriza como a quinta mudança. O *status* social é estabelecido pela situação econômica, o que impede o professor de desfrutá-lo. As mudanças ocorridas na sociedade

provocam impactos diretos na profissão docente, mas, de modo especial, causam desconforto para os professores as mudanças causadas pelas reformas educacionais, como, por exemplo, aquelas propostas nos conteúdos curriculares, na relação professor-aluno, na fragmentação do trabalho docente e o aumento da escassez dos recursos materiais e da precariedade das condições de trabalho.

Diante desse processo de mal-estar, como é possível que, em um grupo de professoras, 75% atribuam uma nota acima de sete para o grau de satisfação docente?

Esteve (1995) classifica diferentes tipos de reação dos professores perante essas mudanças sociais e que se configuram como uma tentativa de superação da crise de identidade.

Uma primeira atitude é a positiva, quando os professores buscam adaptar-se às novas exigências, reconhecendo que necessitam mudar as suas atitudes em sala de aula. Estão abertos às reformas educacionais e se esforçam para enfrentar as dificuldades encontradas.

Uma outra forma de enfrentar as mudanças sociais é com uma atitude de inibição, ou seja, embora os professores estejam conscientes das mudanças sabem que não podem se opor a elas e se tornam pessimistas. Na verdade, acreditam que o que efetivamente pode mudar a educação é a atitude em sala de aula e se declaram fartos das promessas das reformas educacionais para os problemas e fracassos da educação e da escola.

Há também a atitude flutuante, quando um grupo de professores acredita que as mudanças representam um caminho de progresso. No entanto, aqui se verifica uma contradição, visto que fica evidenciado um descrédito em relação à possibilidade de produzir alterações profundas no que fazem em sala de aula.

Para Esteve (1995), a quarta reação é ter medo da mudança. “São professores que se encontram em situações instáveis, por falta de habilitações adequadas ou porque pensam que as reformas deixarão a descoberto as suas insuficiências no campo dos conteúdos, das metodologias de ensino ou das relações com os alunos” (p. 110).

Podemos afirmar, no entanto, que, apesar do referido mal-estar docente e da inexistência de políticas e/ou planos de formação inicial e continuada que permitam superar a burocracia, as relações de poder, o corporativismo e a própria falta de organicidade que uma política desse nível requer, os dados encontrados neste estudo levam-nos a inferir que as professoras empreendem esforços pessoais em relação à profissão docente de forma positiva.

O tempo de serviço ou o ciclo de vida profissional pode ter contribuído para essa análise favorável em relação à profissão docente, uma vez que 55% das professoras se situam na faixa de 7 a 25 anos de carreira. São docentes que se encontram em plena atividade e não

encaram o ensino da mesma maneira. De acordo com Hubermam (1995), alguns desses profissionais canalizam as suas energias para melhorar a sua capacidade como docentes, outros centram a sua ação na promoção profissional, investindo, por exemplo, no desempenho de funções administrativas. “Os professores, nesta fase das suas carreiras, seriam, assim, os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipes pedagógicas ou nas comissões de reforma (oficiais ou ‘selvagens’) que surgem em várias escolas” (HUBERMAM, 1995, p. 42).

Cabe também destacar que a satisfação demonstrada pelas professoras, “[...] a par dos cuidados que a análise merece, pode ser entendida como resistência à desfiguração da identidade da profissão docente e como disposição mobilizadora de uma identidade melhor” (GUIMARÃES, 2004, p. 94).

Assim, partindo-se desse perfil otimista das professoras é que se inicia a apresentação e análise dos dados obtidos nesta pesquisa com o fim de identificar e caracterizar as práticas formativas de sucesso na formação continuada, com base nas três chaves de leitura, postas anteriormente.

1. Práticas formativas predominantes e suas características

É inerente à formação continuada, independentemente da duração das suas ações e do seu grau de estruturação, um modelo de professor, uma perspectiva de educação e de ensino, bem como uma concepção de formação.

Na visão de Demaylle (NÓVOA, 1997), os modelos de formação continuada de professores classificam-se em quatro:

- a) forma universitária – projetos de caráter formal e extensivo, vinculados a uma instituição formadora e que promovem titulação específica. São exemplos as qualificações da pós-graduação ou mesmo da graduação;
- b) forma escolar – cursos formais com bases estruturadas e definidas pelos organizadores ou contratantes. Os programas, os temas e as normas de funcionamento são definidos pelos que contratam e, geralmente, estão relacionados com problemas reais ou provocados pela incorporação de inovações;
- c) forma contratual – negociação entre diferentes parceiros para o desenvolvimento de um determinado programa. É a forma mais comum de oferta de cursos de formação continuada e pode partir de quaisquer partes;

- d) forma interativo-reflexiva - as iniciativas de formação se fazem a partir da ajuda mútua entre os professores em situação de trabalho, mediada pelos formadores.

Outros autores também defendem a forma interativo-reflexiva como uma maneira organizada e produtiva no processo ensino-aprendizagem, conforme aponta Sacristán (apud NÓVOA, 1991). O ensino como atividade racional ou reflexiva, como um fazer em que se mede cada passo dado e cada opção é fruto de um processo de deliberação, é uma prática utópica a que se aspira.

Nóvoa (1997) reorganiza esses quatro modelos em dois grandes grupos:

- a) Modelo estrutural – engloba as perspectivas universitária e escolar e é fundamentado na racionalidade técnico-científica, segundo a qual o processo de formação se organiza com base numa proposta previamente organizada, centrada na transmissão de conhecimentos e informações de caráter instrutivo. Os projetos são oferecidos por agências detentoras de potencial e legitimidade informativa, alheias ao contexto profissional dos professores em processo de formação, e possuem controle institucional de frequência e desempenho.
- b) Modelo construtivo - engloba as formas contratual e interativo-reflexiva. Parte da reflexão interativa e contextualizada, articulando teoria e prática, formadores e formandos. Prevê avaliações e auto-avaliações do desempenho dos envolvidos, que podem ter um caráter informal. Implica uma relação de colaboração entre formadores e formandos, predispostos à busca dos saberes produzidos em ação. O contexto é de cooperação em que todos são co-responsáveis pela resolução dos problemas práticos. É comum o uso de grupos focais, oficinas, dinâmicas de debates, além de exercícios experimentais seguidos de discussões.

Entretanto, as sistematizações de Demailly e Nóvoa devem servir aos educadores como modelos teóricos de análise e não como modelos práticos de intervenção, uma vez que os próprios teóricos reconhecem que esses modelos não existem de maneira isolada na prática de formação de professores. Para Nóvoa (1997), “[...] as estratégias de formação continuada são necessariamente híbridas, apelando segundo uma coerência própria e contextualizada a diferentes contributos teóricos metodológicos” (p. 20). Nesse sentido, Demailly (1997, p. 145) confirma a inexistência de “formas no estado puro”.

Pesquisas recentes (NÓVOA, 1997; CANDAU, 1998; MEDIANO, 1997; TARDIF, 2002) e que estão conquistando consenso entre profissionais da educação tratam de uma formação continuada voltada para o professor reflexivo e têm como eixo central a própria escola. Tal perspectiva é entendida como um trabalho reflexivo da prática docente, como uma forma de reconstrução permanente de uma identidade pessoal e profissional em

interação mútua com a cultura escolar, com sujeitos do processo e com os conhecimentos acumulados sobre a área da educação.

Alguns pesquisadores da formação continuada de professores revelam que, nessas tendências, destacam-se três eixos que norteiam a prática docente e buscam adequá-la aos desafios do momento. Candau (1998) sintetiza esses eixos como pontos centrais de referência para se repensar a formação de professores, de forma que se torne adequada aos desafios do atual contexto. São eles:

- a) a escola deve ser vista como lócus de formação continuada, conforme afirmam os estudos de Nóvoa (1997). Ela é o lugar onde se evidenciam os saberes e a experiências dos professores;
- b) a valorização dos saberes da experiência docente, como destaca Tardif (2003). O trabalho desenvolvido tem como ponto de partida a investigação dos saberes dos professores, sua natureza e sua origem, o que possibilita a construção e a reconstrução de saberes específicos dos professores e das relações que estes profissionais estabelecem entre os saberes construídos no cotidiano escolar e as ciências da educação;
- c) o estudo do ciclo de vida profissional dos docentes, conforme foi detalhado por Hubermam (1995). Essa é uma temática recente no meio acadêmico brasileiro e vem abrindo uma interessante linha de pesquisa, conhecida na psicologia como ciclo de vida do adulto, que visa analisar as etapas do ciclo de vida profissional.

Cabe destacar a importância do conhecimento desses diferentes modelos, da compreensão de que eles se materializam na prática da formação docente de maneira mista e criam novas formas e representações na atuação dos professores. É com base nestes três eixos que se propõe, na primeira chave de leitura, identificar as práticas formativas predominantes e suas características, relacionando ainda as respostas apresentadas pelas professoras com seu ciclo de vida profissional, apreendendo se há influência nesta relação ao considerar uma prática formativa de sucesso ou não.

Quando perguntadas se haveria algum curso de formação continuada que gostariam de fazer, 58% das professoras participantes desta pesquisa disseram que iam fazer ou estavam pensando em fazer algum curso de formação continuada. Este fato reforça a premissa de que as necessidades e até as atividades de formação desejadas variam consoante a fase da carreira em que os docentes se encontram (WEIDLING; REID, 1983 apud RODRIGUES; ESTEVES, 1993). Entre essas professoras, 55% encontram-se na fase de “diversificação” – segundo os ciclos de vida profissional apontados por Hubermam (1995) -,

que é caracterizada como uma fase em que os docentes procuram variar, inovar as suas atividades, seja no nível pedagógico ou no nível institucional.

Depois de identificado o ciclo de vida profissional como um fator que estaria *motivando* as professoras na busca por inovações ou diversificações, solicitamos, na primeira questão, que elas citassem os tipos de formação continuada que elas preferiam no início da profissão e os que preferem atualmente.

Os dados revelaram que um percentual significativo (76%) das professoras apontou que elas preferiam e preferem os cursos, desde um curso de especialização até, como aponta uma professora do curso de pedagogia, “cursos de sensibilização/humanização, didáticos para melhor aplicar as metodologias” (UEG/Senador Canedo/P).

Percebe-se que entre o início da profissão e a conclusão do ensino superior não houve avanços significativos na preferência das professoras quanto à modalidade de práticas formativas para sua formação.

Segundo Fusari (1988), os professores avaliam positivamente essa formação adquirida por meio de cursos e acabam por ganhar um certo domínio dos conteúdos trabalhados. Mas, também de acordo com Fusari (1988), eles dizem, quase sempre, que os cursos são bons, mas não têm funcionalidade, ou seja, não respondem às situações da prática profissional e que a realidade de suas escolas não propicia condições para a utilização do que foi aprendido.

Nesta modalidade de formação continuada volta à ênfase nos métodos e técnicas relacionados com o conteúdo e com o domínio de classe. Araújo (2000) afirma que “[...] a preocupação com o como ensinar tem se constituído uma tendência significativa da produção educacional dos últimos anos” (p.21).

Durante a década de 1970, vigorou uma grande preocupação dos sistemas de ensino com as habilidades de elaborar planos de ensino, desenvolver habilidades em técnicas de ensino, instrução programada, recursos audiovisuais e técnicas de avaliação. Essa tendência é retomada hoje com bastante intensidade, ressaltando o conhecimento e a utilização de novas técnicas de ensino, o uso das tecnologias da comunicação e da informação. Nessa concepção de técnica de ensino, que aparece também nas *oficinas* e *minicursos*, espera-se que o professor seja um bom executor, um técnico que tenha domínio da prática para obter resultados imediatos, resolver problemas e adaptar-se a um trabalho.

No entanto, Araújo (2000) destaca:

O lugar que as técnicas ocupam num ideário pedagógico é que define sua própria constituição. Ou de outra forma: a constituição intrínseca da técnica está na direção da prática social à qual ela serve. E isso se resolve no âmbito do ideário pedagógico. Ela pode, portanto, ser resgatada em conformidade a um outro método ou a um outro ideário pedagógico. (p.26).

Na segunda questão, perguntamos às professoras se havia algum curso de formação continuada que planejavam fazer, ou definitivamente iam fazer. Qual seria esse curso, por que o fariam e se realmente ele as ajudaria.

A esse questionamento 14% das professoras não apresentaram resposta, 28% disseram que não estavam pensando em fazer nenhum curso de formação continuada, 32% responderam que estavam pensando em fazer uma especialização ou mestrado e 26% das docentes iam fazer ou estavam pensando em fazer algum curso de formação continuada. Essas respostas foram distribuídas em três agrupamentos: o maior percentual (32%) refere-se às professoras que estão em busca de aprofundamento ou titulação e querem retornar à universidade para fazer especialização ou mestrado; o segundo grupo (26%) busca uma atualização pedagógica por meio de cursos e encontros e o terceiro (28%) não quer realizar nenhum curso de formação continuada.

As respostas reunidas no primeiro agrupamento fornecem informações que permitem identificar as concepções que as professoras têm do papel da universidade quanto à formação continuada de professores.

Estas profissionais consideram a universidade como o ambiente onde se dá a produção de novos conhecimentos educacionais. Ou seja, os conhecimentos teóricos mencionados em várias respostas são efetivamente produzidos nas universidades.

Sim, quero fazer pós-graduação em Psicopedagogia. Quero me aperfeiçoar mais para entender melhor as dificuldades dos meus alunos (FE/UFG/P).

Pretendo fazer especialização em Pedagogia Empresarial ou Pedagogia Hospitalar, além do salário, quero ter outras experiências. Estou cansada da sala de aula. Cansada de elaborar planos, fazer lembrancinhas, enfim, quero trabalhar e ir para casa sem preocupação, viver a minha juventude, curtir a minha família. (UEG/Senador Canedo/P).

Nas respostas das professoras, fica evidente que a formação continuada é entendida, principalmente, como atividades de especialização, mestrado e doutorado ou outros cursos oferecidos pelas universidades. Portanto, essas professoras vinculam a formação continuada à sua formação específica, ou à suas atividades específicas.

Estas evidências corroboram a pesquisa realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, as Ciências e a Cultura (UNESCO), em 2002, sobre o perfil dos professores brasileiros. Segundo esta pesquisa em relação aos cursos de formação continuada, as professoras também consideram as universidades como as instituições mais adequadas para prestar estes serviços.

A formação continuada, no segundo agrupamento, foi identificada (26%) por estas professoras como o processo pelo qual elas buscam atualização para a melhoria de sua prática pedagógica.

Pretendo fazer curso sobre sexualidade, porque irá contribuir muito para a minha prática em sala com os alunos, ajudando-os a compreender o processo de transformação que passa o adolescente nessa fase da vida. (FE/UFG/P).

Pretendo fazer cursos de formação continuada com temas relacionados diretamente com a prática em nossa sala de aula. Também cursos que nos auxiliem a trabalhar com novas turmas. (FE/UFG/P).

Assim, os processos de atualização que acontecem por meio de cursos, palestras, seminários, encontros, etc, na visão das professoras, devem possibilitar a discussão sobre a prática pedagógica do professor e dar subsídios para melhorar a sua atividade docente. Apesar dessa visão, nesses cursos normalmente prevalece o *simples repasse* de informações e, na maioria das vezes, os conteúdos e as temáticas trabalhadas não atendem às necessidades específicas de cada professor (FUSARI, 1988).

A formação continuada tem, entre outros, o objetivo de propor novas metodologias e colocar os profissionais a par das discussões teóricas atuais, com a intenção de contribuir para as mudanças que se fazem necessárias para a melhoria da ação pedagógica na escola e, conseqüentemente, da educação em geral. É certo que conhecer novas teorias faz parte do processo de construção profissional, mas isso não basta se o professor não relacioná-las com seu conhecimento prático construído no seu dia-a-dia (NÓVOA, 1997).

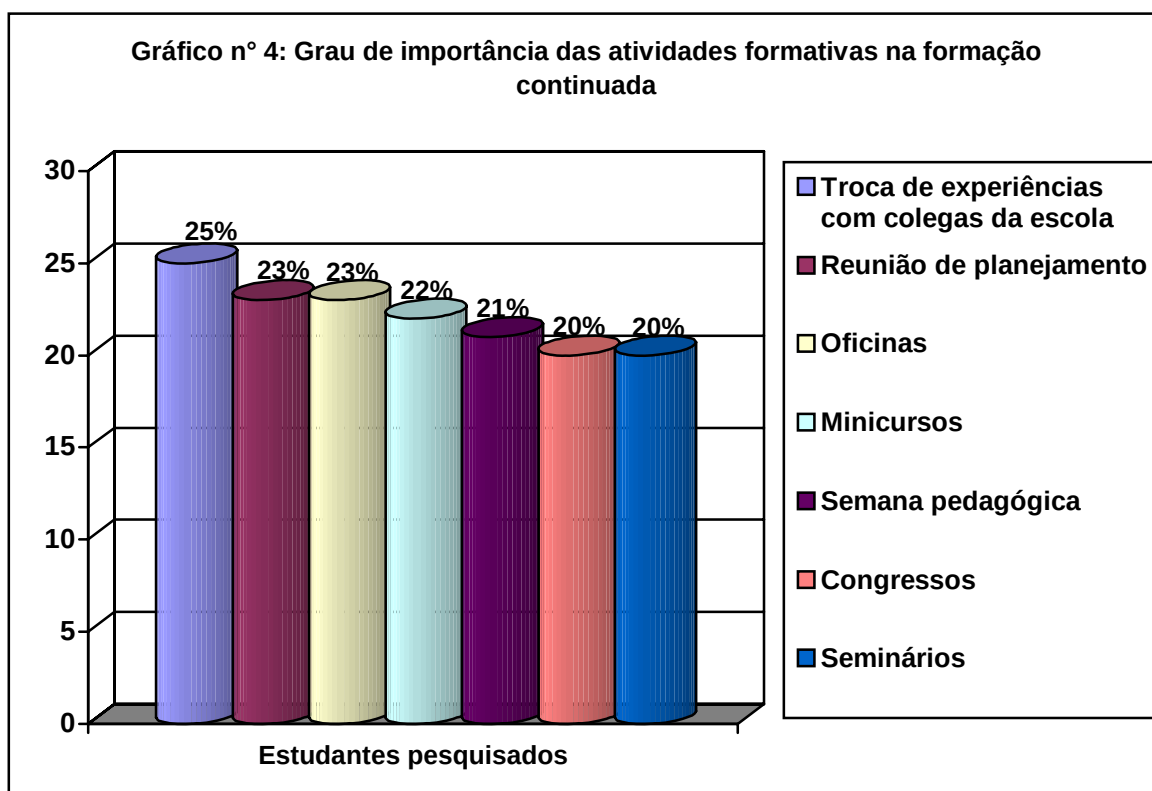
Assim, se somarmos os 28% das professoras que não querem realizar nenhuma atividade de formação continuada com os 14% que não responderam, obteremos um percentual significativo (42%) de professoras que, ao que parece, não estão relacionando o conhecimento prático com as teorias estudadas, ou ainda, apresentam uma certa resistência em participar de uma formação contínua. Porém, como neste agrupamento não temos respostas para subsidiar uma análise mais profunda, lembramos apenas que a resistência dessas professoras pode estar relacionada também com um descrédito na profissão ou com

uma baixa auto-estima. Acredita-se que o mal-estar docente (ESTEVE, 1995) ante as mudanças sociais e as propostas trazidas pelas reformas educacionais está cada vez mais se tornando uma realidade no contexto da profissão, trazendo conflitos e incertezas aos professores pelo fato de não se sentirem participantes do processo de mudança e por não acompanharem as exigências feitas à educação.

Como se pôde observar, quando a pergunta do questionário é aberta, as práticas formativas predominantes são os cursos, tanto os de mais longa duração, como os de pós-graduação *stricto-sensu*, quanto os cursos de atualização pedagógica. Este dado é um pouco diferente quando a pergunta do questionário é fechada, como se verá adiante.

Além disso, já podemos chegar a duas conclusões a partir desses dados. A primeira é que a maioria absoluta das professoras está atenta à necessidade de se formar continuamente. A outra conclusão é o destaque que a pós-graduação vem tendo entre as professoras, mesmo as do ensino fundamental e ainda em processo de graduação.

Na terceira questão, solicitamos que as professoras enumerassem o grau de importância que têm para elas e para sua prática na sala de aula determinadas atividades formativas, de acordo com a seguinte escala: 1 – pouco importante; 2 – muito importante; 3 – importantíssimo. Os resultados encontrados estão demonstrados no Gráfico 4.



Para a prática das professoras na sala de aula, estão em primeiro lugar as trocas de experiência como aspecto significativo da formação continuada; em segundo, verifica-se um empate entre as oficinas e as reuniões de planejamento e, em terceiro, estão os minicursos. Embora apareçam outras práticas formativas em destaque, aqui serão analisadas somente as três predominantes: trocas de experiência, reuniões de planejamento e oficinas e minicursos.

- Trocas de experiências na formação continuada

Para Guimarães (2005),

Além dos cursos e outros eventos de formação pelos quais os professores passam, as escolas têm na sua organização “momentos fortes” no processo de formação continuada do professor e de constituição dos seus saberes, tais como: reuniões pedagógicas, conselhos de classe, reunião de pais, processos de planejamento coletivo etc. (p. 4).

Essas considerações reafirmam que não se deve limitar a formação do docente aos aspectos puramente técnicos e tecnológicos do conteúdo. Assim, a formação continuada deve possibilitar a discussão sobre a prática pedagógica do professor e oferecer subsídios para melhorar a sua atividade docente. Neste sentido, Nóvoa (1997) recomenda a “[...] formação de redes de autoformação participada, que permitam a compreensão da globalidade do sujeito e na qual a formação é assumida como um processo interativo e dinâmico” (p.25). Para este autor, a partilha de experiências e saberes possibilita a consolidação de espaços de formação mútua, uma vez que, nessas situações, cada professor é, simultaneamente, formador e formando. Sustenta também que as práticas de formação, referenciadas em dimensões coletivas, contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção de seus saberes que emergem da prática profissional, além de possibilitar a socialização profissional e a afirmação de valores próprios da profissão.

Evidencia-se, então, a validade de serem instaladas, no próprio ambiente da escola, oportunidades de interação, comunicação e cooperação. Assim, os professores podem, coletiva e sistematicamente, exercer e desenvolver sua capacidade de estabelecer relações de autonomia com o conhecimento nas relações institucionais, pessoais e profissionais.

Guimarães (2005) destaca que esses momentos menos formais são de grande importância, mas reconhece que

[...] esses processos são, muitas vezes, marcados pela superficialidade, pela narração linear do que se fez, sem muita análise. E o pior, quase sempre, com a finalidade única de confirmar a prática que está sendo narrada. Também sabemos do traço mercadológico (trocar, barganhar) que esses processos podem ter. Mas tais processos não precisam ter, necessariamente, só ou predominantemente tais características. Seria uma pena considerá-los somente sob esse aspecto, perdendo-se o seu potencial de propiciar ao professor a reflexão sobre sua prática. (p. 4).

Portanto, a instalação de momentos coletivos de reflexão no próprio ambiente do trabalho possibilita a percepção da complexidade e da singularidade da prática educativa e a sua tematização, a partir da utilização de recursos teóricos e experienciais. Esses processos favorecem o desenvolvimento de estilos pedagógicos próprios, mediante a reflexão sobre vivências pessoais, sobre o próprio trabalho e sobre as relações estabelecidas na prática educativa.

As trocas de experiência e o conhecimento profissional configuram-se como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes e das respectivas instituições escolares. Elas supõem condições possibilitadoras da formação continuada no próprio local de trabalho, por meio de redes de autoformação que propiciem a crítica ao próprio trabalho pedagógico, à escola, à realidade, associada à busca de alternativas pelos professores por meio de um processo que ocorre simultaneamente às atividades escolares.

Os processos de formação continuada, baseados nos princípios da reflexão, da investigação e da troca de experiências, contribuem intensamente para a reatualização dos saberes e para a diversificação das atividades da profissão docente.

- Oficinas e reuniões de planejamento

Como ficou demonstrado no Gráfico 4, as oficinas e reuniões de planejamento têm o mesmo grau de importância para as professoras na sua prática em sala de aula. Para melhor compreensão, as oficinas e reuniões de planejamento serão analisadas separadamente.

Oficinas

Os estudos sobre a prática docente mostram a importância de uma sólida formação teórica para subsidiar as atividades de ensino e analisar a prática (PERRENOUD, 1997; LÜDKE, 2001; PIMENTA, 2002; CANDAU, 1998). A idéia básica nestes estudos é a

de que todo momento de reflexão sobre a prática tem a contribuição da teoria. Em diferentes momentos do trabalho docente, os professores necessitam de uma referência teórica. Nesse sentido, todas as decisões práticas têm uma dimensão teórica, ou seja, estão inseridas numa determinada postura pedagógica, baseadas numa concepção de educação que pode orientar as reflexões sobre o significado pedagógico dos diferentes aspectos da prática das professoras em seu trabalho diário.

Entretanto, o que se observa é uma grande dificuldade dos professores em transformar orientações teóricas em orientações metodológicas, dificuldade esta que pode estar relacionada com o fato de considerarem os conhecimentos teóricos como inúteis ou muito distantes da prática diária. Nesse sentido as oficinas pedagógicas podem articular as reflexões teóricas com as atividades práticas, utilizando uma abordagem dialógica com trabalhos em pequenos grupos.

Mediano (1997), relatando um trabalho de formação de professores por meio de oficinas pedagógicas, afirma:

[...] o conhecimento que se constrói nas oficinas é determinado por um processo de ação-reflexão-ação, o qual permite uma validação coletiva, indo do conceitual ao concreto, não de uma forma reprodutiva, mas criativa, crítica e mesmo transformadora. (p. 107).

Partindo desse pressuposto, a formação continuada de professores por meio de oficinas pedagógicas muda o entendimento inicial de oficina como espaço somente de “aprender coisas práticas” e de conhecer novidades que possam ser utilizadas nas aulas de forma que as aulas se tornem mais dinâmicas, como a confecção de materiais didáticos diversos ou a aprendizagem de novas técnicas de trabalho.

- Reuniões de planejamento

Conforme destaca Guimarães (2005), as reuniões de planejamento, também denominadas planejamento coletivo, são realizadas com o propósito de alcançar a organização escolar, mas podem se destinar ao estudo, quando se criam grupos de estudo que possibilitam as trocas de experiência, a reflexão, a pesquisa, o estudo e momentos para se repensar a prática pedagógica.

Sabemos que as reuniões de planejamento têm, muitas vezes, um traço catártico, de relaxamento, de encontro descontraído e de momento de avisos gerais à escola

(GUIMARÃES, 2005). Contudo, também são, como mostram os dados, momentos de formação continuada do professorado.

Assim, a reunião de planejamento deixa de refletir uma *visão restrita*⁵⁰ (FUSARI, 2005) e passa a refletir uma *visão ampliada*.

- Minicursos

Os minicursos têm as mesmas características dos cursos, diferenciando-se apenas no aspecto da duração, ou seja, são cursos de curta duração que acontecem de tempos em tempos, sem que haja um acompanhamento dos docentes e sem que se verifiquem suas necessidades e dificuldades.

Podemos dizer que os minicursos acabam por cumprir duas funções no processo de formação continuada das professoras. De um lado, são práticos, oferecem algumas respostas rápidas para problemas imediatos que as professoras vivem no dia-a-dia. E, em geral, as professoras procuram minicursos com esta perspectiva imediatista. De outro, há a questão da ascensão profissional, uma vez que, da mesma forma que os cursos, estes somam horas para a melhoria salarial.

Assim, na próxima seção, quando se inicia a identificação e a análise das práticas formativas predominantes, pretende-se apreender como se dá o aprendizado e a atualização na profissão.

2. As práticas formativas, o aprendizado e a atualização na profissão

A formação continuada de professores vem sendo apontada por vários pesquisadores como um processo dinâmico por meio do qual, ao longo de sua carreira, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional (ALARCÃO, 1998).

Partindo-se desse ponto de vista e da idéia de que é na situação real que se gesta a possibilidade de transformação e de (re)construção da escola, evidencia-se a necessidade de

⁵⁰ Para Fusari (2005), “[...] estamos diante de dois paradigmas que orientam a formação continuada de professores: um tradicional, que ainda impregna a realidade brasileira (um modelo de formação que desconsidera a complexidade de cada escola, sua memória institucional e o desenvolvimento dos sujeitos que lá convivem e protagonizam – visão restrita); o outro paradigma que ainda desponta no horizonte, como proposta de superação de limites amplamente constatados no excesso de utilização do anterior (esta proposta defende dentre outros a necessidade de concentrar mais a formação nas próprias escolas, privilegiando assim a formação contínua em serviço. Contínua porque ao mesmo tempo em que o professor se nutre de conhecimentos científicos e saberes culturais, cria outras representações sobre as relações educativas na escola – visão ampliada)” (p. 4).

compreender como vão se construindo, no exercício da profissão, saberes que dão suporte às práticas das professoras. Ou seja, apreender como as professoras aprendem e continuam aprendendo a profissão.

Assim, a identificação e a análise das práticas formativas predominantes na formação continuada constituem as ações centrais desta investigação. É por meio dessas práticas formativas que se poderá apreender como se dá o aprendizado do modo de *ser* e atuar das professoras. E, ainda, o fato de as professoras apontarem uma prática formativa e não outra leva a crer que há, nessas práticas escolhidas, elementos que possibilitam o constrangimento do *habitus* já adquirido modificando-o.

Para Bourdieu (1983), o mundo social é objeto de três modos de conhecimento teórico:

O fenomenológico, que considera: [...] a verdade da experiência primeira do mundo social, isto é, a relação de familiaridade com o meio familiar, apreensão do mundo social, como mundo natural e evidente, sobre o qual, por definição, não se pensa, e que exclui a questão de suas próprias condições de possibilidade.

O conhecimento que podemos chamar de objetivista (de que a hermenêutica estruturalista é um caso particular) que constrói relações objetivas (isto é econômicas e lingüísticas), que estruturam as práticas e as representações práticas ao preço de uma ruptura com esse conhecimento primeiro e, portanto, com os pressupostos tacitamente assumidos que conferem ao mundo social seu caráter de evidência e natural.

E, enfim, o conhecimento que podemos chamar de praxiológico que tem como objeto não somente o sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações dialéticas entre essas estruturas e as disposições estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las, isto é, o duplo processo de interiorização da exterioridade e exteriorização da interioridade. (BOURDIEU, 1983, p. 46-47).

Habitus surge então como um conceito capaz de conciliar a oposição aparente entre realidade exterior e realidades individuais. É capaz também de expressar o diálogo, a troca constante e recíproca entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo das individualidades.⁵¹ *Habitus* “[...] é então concebido como um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes)”, que são adquiridos “[...] nas e pelas experiências práticas (em condições sociais de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano” (SETTON, 2002, p. 63).

Com base nestes elementos, pode-se afirmar que o *habitus* é um sistema de disposição aberto, que é incessantemente confrontado por novas experiências e, assim,

⁵¹ Setton (2002, p. 63) aponta que “[...] esta forma de interpretar o conceito de *habitus* remete a uma análise relacional que enfatiza o caráter de interdependência entre indivíduos e sociedade”.

também incessantemente afetado por elas (BOURDIEU, 1983). Este conceito de *habitus* aponta para o universo complexo do *ser* professor. Nesse universo, a ação docente não estaria alicerçada em princípios explícitos, fugindo, assim, do tipo de racionalidade que vê a docência como aplicação de teorias e receitas. Pode-se compreender que a prática pedagógica na sala de aula não é a concretização da teoria, nem mesmo de regras de ação ou de receitas. Ela é muito mais do que isso e sua concretização está subordinada ao funcionamento dos esquemas geradores de decisões. Nesse sentido, a transformação de práticas requer tanto transformar o *habitus* como colocar à disposição do ensino novas teorias da aprendizagem ou novas receitas didáticas.

Logo, na prática pedagógica, deve-se dar mais importância ao *habitus* do que à preocupação com os esquemas explícitos de atuação do professor, uma vez que a mudança de *habitus* está subordinada a uma transformação das estruturas.

Tanto para Bourdieu (1983) quanto para Perrenoud (1997) o *habitus* precisa ser transformado para que ocorram mudanças nas estruturas da prática pedagógica.

Nesta segunda chave de leitura, buscou-se apreender quais são as práticas formativas que possibilitam, na visão das professoras, seu aprendizado e atualização a partir de três questões apresentadas no questionário.

Na primeira, perguntamos às professoras onde e como elas aprenderam a *dar* aulas; na segunda, foi solicitado que citassem as situações de aprendizagem desenvolvidas em suas escolas visando à formação continuada e também as atividades de formação continuada das quais haviam participado fora da escola; na terceira, perguntamos o que tem contribuído para melhorar sua atuação em sala de aula.

Começamos a apreender, então, como o professor aprende e atualiza a profissão a partir da identificação de onde e como as professoras aprenderam a *dar* aulas.

Em um percentual significativo (58%) as professoras responderam que aprenderam a *dar* aulas na prática.

Aprendi a dar aulas foi dando aulas. (UEG/Sinepe/L).

Não se aprende dar aulas em nenhum lugar, você simplesmente vive o dia-a-dia na sala de aula. (UEG/Sinepe/M).

Ou seja, referiram-se à prática como elemento de aprendizagem na constituição do *ser* professor, o que explicita a relevância que esta prática ou a experiência tem para as professoras. Nesse sentido, Carr e Kemmis (apud Sacristán, 1999) apontam que o professor,

mesmo quando não tem formação (magistério, 2º grau, ou formação no ensino superior), incorpora maneiras e saberes não produzidos por ele normalmente, refletindo e reproduzindo a proposta dos professores que atuaram em sua formação.

A visão das professoras participantes dá ênfase à experiência profissional, confirmando as considerações feitas por Tardif, Lessar e Lahaye (1991). Segundo esses autores, os professores atribuem um estatuto particular aos saberes da experiência⁵², pois é a partir deles que elaboram os fundamentos ou os parâmetros para julgar o que consideram como competência profissional do professor.

Os saberes da experiência são os constituídos no exercício da prática cotidiana da profissão, fundados no trabalho e no conhecimento do meio. Para Tardif, Lessar e Lahaye (1991), "[...] são saberes que brotam da experiência e são por ela validados. Incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser" (p. 220).

Esses saberes não provêm das instituições de formação ou dos currículos, esses saberes não se encontram sistematizados no quadro de doutrinas ou teorias: eles são saberes práticos (e não da prática: eles não se aplicam à prática para melhor conhecê-la, eles se integram a ela e são partes constituintes dela enquanto prática docente) [...] são a cultura docente em ação (TARDIF; LESSAR; LAHAYE, 1991, p. 228).

Esses autores, analisando o saber docente, destacam sua complexidade e demonstram seu caráter plural. É interessante observar que eles buscam superar o modelo da racionalidade técnica⁵³ chamando a atenção para a existência dos saberes da experiência, que não são *para a* prática e, sim, *da* prática. São aqueles que têm origem na prática cotidiana do professor em confronto com as condições da profissão. Trabalham com a categoria de *habitus* de Bourdieu, como disposições adquiridas *na* e *para a* prática e que permitem ao professor enfrentar os desafios imponderáveis da profissão, constituindo a condição básica para um novo profissionalismo.

Essa compreensão remete à idéia de *habitus* de Bourdieu, discutida por Perrenoud (1997), no sentido de alertar para as suas duas possíveis dimensões: a reprodução e a

⁵² O saber da experiência é aqui entendido como um saber que não envolve o diálogo reflexivo, é um conjunto de saberes tácitos e pouco articulados, obtidos ao longo de um processo de socialização profissional “fabricado artesanalmente”, como diz Perrenoud (1997) e, conforme entende Tardif, Lessar e Lahaye (1991), incorporado sob a forma de *habitus* e de habilidades.

⁵³ “A racionalidade técnica é uma epistemologia da prática derivada da filosofia positivista, construída nas próprias fundações da universidade moderna, dedicada à pesquisa (SHILS, 1978). A racionalidade técnica diz que os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos” (SHÖN, 2000, p. 15) .

inovação. Nas colocações feitas pelas participantes da pesquisa, está presente, de modo mais claro, a dimensão reprodutivista.

Aprendi a dar aulas em um colégio de educação infantil, comecei “quebrando-galho” nos jardins II e III. Depois que comecei não tive mais jeito de largar, até mesmo por falta de opção, aí tive que me qualificar para começar a dar aulas da 5ª à 8ª série. Aprendi, portanto, praticando e também com a convivência com outros professores. (UEG/Sinepe/M).

Sempre tive vocação para dar aulas e o aperfeiçoamento desta prática se deu a partir do momento em que ingressei na primeira escola para lecionar, ou seja, aprendi na prática. (UEG/Senador Canedo/P).

Constatado o predomínio da dimensão reprodutivista nos discursos das professoras, cabe alertar para a possibilidade de a ação não ser refletida e deve-se reconhecer a necessidade da reflexão como elemento integrante da prática do professor. Desse modo, caminha-se para uma outra concepção - a do professor reflexivo - amplamente divulgada pelos estudos atuais sobre o trabalho docente.

Nessa perspectiva direcionam-se os conceitos de Schön (2000): conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação, que são componentes de uma prática reflexiva. O saber reflexivo pode ser reconhecido como um eixo fundamental que desencadeia o processo reflexivo no professor.

Nesse sentido, entende-se que o professor poderá superar o caráter pouco sistematizado, rígido e individual do saber da experiência ao reconhecer sua prática como fonte de aprendizagem e ao reconhecer-se como sujeito ativo/interativo, movido por crenças, valores, projetos, interesses e necessidades, em constante processo aquisitivo, construindo e reconstruindo conceitos, adquirindo ou aprimorando habilidades. Assim, poderá articular diferentes conhecimentos teórico-científicos e experienciais para a construção de seus saberes profissionais e de uma verdadeira práxis educativa.

Prosseguindo na compreensão de como o professor aprende e atualiza a profissão, na segunda questão indagamos sobre as situações de aprendizagem desenvolvidas na escola, visando à formação continuada. A análise das respostas mostrou que atividades como encontros pedagógicos, planejamentos e reuniões se agrupam, o que significa que todas essas atividades são consideradas, pelas professoras, como possibilidades de troca de experiências. Assim, pode-se dizer que, no espaço da escola, as trocas de experiência têm oferecido uma contribuição significativa (59%) para a formação das professoras participantes da pesquisa.

Na escola em que atuo quase não se realizam reuniões. Quando elas acontecem, nos passam as orientações necessárias e temos liberdade para dar nossa opinião e criticar, de forma que o trabalho cresça em conjunto. As trocas de experiência acontecem sempre quando chegamos à escola, no intervalo e nos horários vagos, por exemplo, nas aulas de Inglês, Informática e Educação Física. (UEG/Sinpro/P).

Quanto a essas atividades realizadas na escola, na minha elas se desenvolvem muito bem. Sempre há trocas de experiência e as reuniões acontecem mensalmente. (UFG/FE/P).

Na escola em que trabalho, estamos em constante troca de experiências. Assim conhecemos melhor os nossos alunos e tornamos o ensino cada vez mais capaz de atingi-los. (UEG/Sinepe/M).

No que diz respeito à aprendizagem desenvolvida em minha escola, tenho aprendido com a troca de experiências entre meus colegas. Isso tem me tornado mais reflexiva e menos tradicional. (UEG/Sinepe/L).

Conforme Guimarães (2005), “[...] as discussões ou trocas de experiência podem favorecer a releitura da experiência. As perguntas dos colegas, os pedidos de esclarecimentos, as explicações do porquê se agiu desta ou daquela maneira são ótimas possibilidades para a reflexão” (p. 5).

É importante destacar que a reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo de sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos, uma vez que o conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente. E essa integração se dá em esquemas de pensamento mais genéricos, ativados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza sua própria experiência, já que a reflexão não é um conhecimento puro e, sim, um conhecimento contaminado pelas contingências que rodeiam e impregnam a própria experiência vital.

Ao trazer suas experiências cotidianas para serem discutidas em um programa de formação continuada, o professor tem oportunidade de revisitar a sua própria prática. Neste contexto, o encontro entre as vivências escolares e as formulações teóricas ganha um sentido potencializado, favorecendo, assim, o desenvolvimento de uma atitude reflexiva.

De acordo com Nascimento (1997), tais reflexões não podem se restringir à busca do aprimoramento de aspectos técnicos do proceder docente, uma vez que o crescimento profissional do professor envolve também “[...] o autoconhecimento, a autonomia e o compromisso político do educador” (p. 87).

Dessa forma, esses momentos de troca de experiências e saberes entre as professoras podem criar condições para o redirecionamento de muitas idéias e percepções e

para a construção de novos saberes, na medida em que se permitem pensar e trocar idéias sobre as práticas educacionais vividas, procurando compreender seu sentido.

Foi solicitado, ainda nesta segunda questão, que as professoras citassem as três últimas atividades de formação continuada de que haviam participado fora da escola. Em primeiro lugar, com 48% das respostas, foram citados os cursos (curso de informática, curso de Inglês, cursos de técnicas de ensino, cursos de libras, etc.); em segundo lugar, 31% das respostas indicaram a participação em simpósios, seminários, colóquios e outros. Nesta mesma questão indagamos se essas atividades foram ou são importantes para sua formação e solicitamos justificativas. Do total das professoras, 57% deixaram esta resposta em branco e 42% afirmaram que tais atividades são ou foram importantes para sua formação, justificando-se:

Pela atualidade dos temas. (UEG/Sinepe/L).

Os cursos de formação continuada são sempre importantes, pois os conhecimentos trabalhados refletem na prática escolar e, conseqüentemente, nos organizamos para as mudanças. (UFG/FE).

Foram importantes para minha formação porque contribuíram para o meu crescimento profissional, já que levei esses conhecimentos para a sala de aula. (UFG/FE).

Buscando também apreender as características das práticas formativas consideradas importantes para a sua formação, solicitamos que as professoras apontassem aspectos das atividades que elas usaram ou têm usado em sua prática. Foram indicados pelas professoras como mais significativos os aspectos práticos das atividades (dinâmicas, seminários, etc.), seguidos pelas atividades de troca de experiências, mas as professoras sempre se reportavam ao caráter prático das atividades.

Em todas as atividades de formação continuada procuro tirar alguma coisa que possa melhorar meu trabalho pedagógico. (UFG/FE).

As atividades foram importantes, pois inovaram a minha didática em sala de aula (UEG/Sinepe/M).

Para mim todas as atividades foram importantíssimas, porque pude aplicar todos os ensinamentos na minha sala de aula. Isso faz com que se torne uma aula agradável. (UEG/Sinpro/P).

O estudo de literatura serviu para me dar mais confiança para exercer minha prática, pois é muito parecido com o que faço na sala. (UFG/FE).

Percebe-se, nestas respostas, que as professoras participantes da pesquisa, quando podem escolher o tipo de formação de sua preferência, fazem opção pelos cursos de cunho prescritivo, que na sua visão possibilitam a aplicação desses *saberes* em sala de aula.

Para estas profissionais, a produção de conhecimentos educacionais acontece, preferencialmente, fora da escola, cabendo aos que nela trabalham a sua apropriação em eventos da área. Nestes normalmente prevalece o simples repasse de informações e, na maioria das vezes, conforme as respostas das professoras, os conteúdos e as temáticas trabalhadas não atendem às necessidades específicas de cada professora.

As três últimas atividades de que participei foram: Gema e Colóquio científico. O Gema foi só enrolação. No Colóquio, aprimorei conhecimentos para repassar para os alunos. (UEG/Sinepe/M).

Pode-se, então, dizer que, para essas profissionais, é importante saber o que acontece no momento, desde que sejam informações ou conhecimentos voltados para o *como fazer* em sala de aula, que lhes dêem *respostas ou novos exemplos* que possam ser utilizados em suas aulas.

Mas, se por um lado as professoras buscam, nas práticas formativas da formação continuada extra-escola, modelos, exemplos, receitas de como fazer em sala de aula, por outro, na escola elas têm se organizado, por meio das trocas de experiência, para uma maior interação e construção de uma prática de reflexão individual e coletiva sobre as ações pedagógicas realizadas.

Esses dados trazem importantes elementos para ser analisados. Ressaltam a idéia de que o processo formativo é reflexivo, que deve integrar as teorias e as práticas e, ainda, que deve favorecer as trocas entre as professoras. Isso confirma várias pesquisas sobre a formação continuada de professores, as quais apontam a escola como um espaço de construção de novos conhecimentos, onde os professores, por meio das trocas entre si, das interações cotidianas com os problemas da escola, das reflexões sobre sua natureza e das tentativas de superação destes problemas, constroem seus saberes, aprendem individual e coletivamente, produzem, enfim, novos conhecimentos sobre a prática escolar (ALARCÃO, 1998).

O processo reflexivo é representado pela ação na qual o pensamento volta e investiga a si mesmo, examinando a natureza de sua própria atividade e estabelecendo os princípios fundamentais. A reflexão, desse ponto de vista, possibilita aos professores a tomada de consciência do próprio conhecimento teórico ou prático, favorecendo a reelaboração e a construção de conhecimentos.

A atitude reflexiva sobre a própria prática, entendida como instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação, aponta que é na própria prática que os professores poderão encontrar as alternativas para mudá-la. Zeichner (apud Dickel, 2003), porém, afirma que para essa mudança ocorrer é fundamental que os professores tenham objetivos educacionais e moralmente justificáveis: saber por que, para que, para quem e como ensinar. A ação reflexiva, para Zeichner (2003), é uma ação que implica uma consideração ativa e cuidadosa daquilo que se acredita ou se pratica, iluminada pelos motivos que a justificam e pelas conseqüências que produz.

Continuando a apreender como se dá o aprendizado do *ser* professor, ou seja, como se aprende a profissão, questionou-se às professoras o que as ajuda, atualmente, a melhorar sua atuação. Os dados indicaram que 47% das professoras afirmaram que o curso de graduação que estão concluindo é o que lhes tem ajudado a melhorar sua prática.

A UEG me ajuda muito, porque, através do curso de Pedagogia que nela faço, senti uma necessidade grande de buscar novos conhecimentos, os quais exigiram de mim um grande esforço. Com isso aprendi e estou aprendendo muito, minha forma de pensar é diferente daquela que eu tinha antes de entrar na universidade. (UEG/Senador Canedo/P).

Posso dizer que é o curso de Pedagogia, onde comparo a teoria com a prática, de onde então busco aprimoramento ou mesmo troca de experiências. (UFG/FE).

O curso de Pedagogia, a experiência e o apoio dos outros professores. (UFG/FE).

Sem sombra de dúvidas o meu curso superior na área de Matemática na UEG. (UEG/Sinepe/M).

Momentos de leitura e a prática no curso de Letras da UEG. (Sinepe/L).

Aqui se evidencia a contradição nas respostas das professoras. Na primeira questão elas destacaram que aprendem na prática; no entanto, aqui, apontam que é no curso de graduação onde encontram subsídios para melhorar sua atuação. Fica claro que as professoras não têm percebido a teoria fora dos cursos de graduação. Ou seja, para elas só se consegue apreender e aprender a *ser* professor a partir da teoria veiculada na universidade.

Ressalta-se, aqui, mais uma vez nas respostas das professoras a concepção de que apenas as universidades são locais próprios para a produção de conhecimento pedagógico. As professoras parecem sempre esperar subsídios para a melhoria da prática pedagógica, por meio do repasse dos conhecimentos que são produzidos na universidade. Mais ainda, que dessa instituição lhes venha a indicação sobre como proceder para atingir esta melhoria em sua atuação.

Diante dos dados apresentados, conclui-se que as professoras têm dificuldade para perceber o alcance das práticas formativas na formação continuada para a sua atualização e formação na profissão. Por um lado apontam que aprendem na prática, mas também afirmam que são os cursos de graduação o que realmente ajuda a melhorar a atuação. Ou seja, há aí uma valorização explícita do papel do conhecimento que é produzido e veiculado nas universidades. Por outro lado, as trocas de experiência que acontecem na escola têm despontado como práticas formativas de importante significado para a formação das professoras, pode-se dizer até que têm constrangido o *habitus* existente.

Dessa forma, constata-se que, embora não seja perceptível para as professoras, as trocas de experiência na escola têm possibilitado a (re)construção de novos saberes na sua formação.

3. Avaliação que os professores fazem do apoio que a formação continuada propicia para a atuação

A formação continuada é, antes de tudo, uma releitura das experiências que ocorrem na escola e significa uma atenção prioritária às práticas dos professores. O espaço de formação continuada envolve o professor em todas as suas dimensões: coletiva, profissional e organizacional. Trata-se de uma formação entendida como uma intervenção educativa, solidária, atenta aos desafios de mudanças das escolas e dos professores (NÓVOA, 1997).

Cabe, então, reafirmar que formação continuada, como exigência das mudanças, é uma atividade articulada e integrada ao cotidiano dos professores e das escolas. Nesse caso, é fundamental analisar a avaliação que os professores fazem do apoio que a formação continuada propicia para sua atuação, para que ela seja compreendida como um processo de aprendizagem constante, relacionada com as atividades e com as práticas profissionais, assumindo características de um *continuum*.

Nessa chave de leitura, portanto, vamos identificar qual a avaliação das professoras sobre o apoio que os projetos de formação continuada têm propiciado para sua atuação e seus desdobramentos na contribuição de sua profissionalidade docente.

Ao serem questionadas sobre a importância da formação continuada para sua formação e para o exercício da profissão, as professoras participantes desta pesquisa apontaram diversas questões, as quais agrupamos em dois campos: a relação entre teoria e prática e as políticas públicas adequadas.

1. *Relação entre teoria e prática*

O primeiro aspecto da formação continuada, considerado importante na percepção das professoras participantes desta pesquisa, diz respeito à relação entre a teoria e a prática e como esta relação está sendo discutida nas práticas formativas da formação continuada e em sua ação pedagógica. As professoras questionam a contribuição dessa relação para a sua prática escolar. Vejamos alguns exemplos:

Orientar a prática, pois existe muita teoria e quase não existe a prática. Ensinar como trabalhar com jogos e equipar as escolas. (UEG/Sinepe/M).

Serem mais práticos e menos teóricos. (UFG/FE).

Serem mais realistas, mais objetivos, menos repetitivos e não serem utópicos. (UEG/Sinepe/M).

Mais oficinas de metodologias. (UEG/Sinepe/L).

Esses dados reafirmam as práticas formativas predominantes que as professoras elegeram nesta pesquisa, ou seja, são atividades de cunho pragmático, que enfatizam o *como fazer*. Observa-se, porém, uma contradição: elas indicaram os cursos, as oficinas e outras práticas formativas como de maior contribuição para sua formação e atuação pedagógica por trazerem *conhecimentos práticos* à sua formação, mas, ao mesmo tempo, as professoras apontam que esses cursos não estão propiciando esse *conhecimento*.

Nas respostas das professoras, é possível perceber que, para elas, uma boa formação continuada tem de estar articulada com a prática, ou com o *como fazer* em sala de aula.

Essas reivindicações de “mais prática” são sobejamente conhecidas. Sabemos do equívoco (ou da possibilidade de equívoco) aí existente, configurado no praticismo, na suposição de prática sem teoria. Contudo, pelo menos pela recorrência desta reivindicação, a relação entre teoria e prática mereceria mais atenção, não só nas discussões, mas também na formulação dos currículos de formação inicial e nos programas de formação continuada.

2) *Políticas públicas*

À primeira vista parecem estranhas as referências a políticas públicas e financiamento no discurso de professoras quando tratam da formação continuada. Isso porque

os temas das políticas públicas e do financiamento parecem se referir somente a macropolíticas, distantes do dia-a-dia das professoras do ensino fundamental. Contudo, as referências feitas pelas professoras dizem respeito aos aspectos das micropolíticas públicas.

Portanto, em relação a esse tema as professoras apontaram que são extremamente importantes o financiamento e o interesse do governo para que a formação continuada tenha qualidade e as ajude em sua atuação.

Ainda, dentre as ações das políticas públicas voltadas para a formação continuada, as professoras participantes desta pesquisa destacaram: a importância de programas e projetos de formação continuada vinculados à titulação e ao salário do professor, a necessidade de espaço na escola e no horário de trabalho para a implementação das atividades de formação continuada e, mais, que os processos de formação continuada dos professores tenham a participação de instituições de pesquisa na elaboração e execução destas atividades/cursos. Alguns exemplos:

O que falta é o compromisso dos órgãos públicos com a educação, pois o que interessa são os eventos para a promoção pessoal, para manter o governante na mídia e não o que realmente deveria ser discutido de fato. Como educar no tempo atual? Quem são os nossos alunos? O que eles querem e o que pensam? O que é realmente importante para formar o cidadão? Professor em tempos de neoliberalismo, que profissão é essa? (UFG/FE).

Falta preocupação com as políticas públicas no sentido de dar respaldo às instituições para que elas invistam na formação continuada de seus professores. (UEG/Senador Canedo/P).

É necessário que a formação seja realizada dentro do horário de trabalho, dentro da escola com apoio de entidades que desenvolvam pesquisas, porque os professores estão sendo deixados às traças, ao descaso. (UFG/FE).

Os cursos devem ser feitos no horário de trabalho, pois não temos tempo livre para participar de cursos em horários extras. (UFG/FE).

A LDB (Lei nº 9.394/96), no que se refere à formação continuada, define no seu art. 63, inciso III, que as instituições formativas deverão manter “[...] programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis” (BRASIL, 1996, p. 27). Além disso, essa mesma Lei estabelece no art. 67, inciso II que os sistemas de ensino deverão promover aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico para esse fim.

Por sua vez, o Plano Nacional de Educação – PNE –, Lei nº 10.172/2001, estabelece os objetivos e metas para a formação inicial e continuada dos professores e demais servidores da educação, enfatizando a necessidade de programas articulados entre as

instituições públicas de ensino superior e as secretarias de educação, de modo que seja elevado o “padrão mínimo de qualidade de ensino”⁵⁴.

Entretanto, as ações de formação continuada propostas aos professores pelas várias instâncias educativas, embora sejam muitas e de variada natureza, não configuram um projeto articulado como demonstram os discursos das professoras participantes desta pesquisa. Para elas, os projetos têm sido realizados de forma fragmentada e se desenvolvem mais como processo pessoal, às vezes articulado ao coletivo, mas relativamente autônomo em relação aos objetivos institucionais.⁵⁵

Os discursos referidos acima não são unânimes. Várias professoras destacam que muitos de seus colegas não gostam das atividades de formação continuada porque não há mais motivação para melhorar a atuação docente. Estas respostas referem-se, em sua maioria, ao descrédito das professoras em relação a mudanças na área educacional (reformas, políticas, entre outras). Dados semelhantes foram citados anteriormente quando nos referíamos a 28% das professoras que não queriam participar da formação continuada.

Os professores estão desmotivados (há muita cobrança dos pais da direção...). (UEG/Sinepe/L).

Alguns acham que é perda de tempo. Esses não querem ter responsabilidade, são os famosos “empurra com a barriga”. Só querem no final do mês receber o seu salário. (UEG/Senador Canedo/P).

A maioria acha perda de tempo, há um desencanto com a profissão e com as atuais condições das escolas e da educação brasileira. (UFG/FE).

Percebe-se, nessas afirmações, a constatação de que as reformas educacionais, as políticas e a formação de professores são elementos importantes na busca pelo processo de superação do mal-estar docente, apesar de considerar que somente esses elementos não podem determinar o fim do desajustamento em que o professor se encontra. Mas a chave do mal-estar docente está na desvalorização do trabalho do professor, nas más condições de trabalho a que o professor está submetido e também numa formação que não leva em consideração os problemas da profissão (ESTEVE, 1995).

⁵⁴ A legislação de vários países estabelece, como dever do Estado, a definição de padrões (mínimos) de qualidade.

⁵⁵ A esse respeito Guimarães (1992), em dissertação de mestrado, chegou à conclusão de que inexistem políticas explícitas de capacitação docente no âmbito do sistema escolar e que há uma desarticulação entre os objetivos, conteúdos e métodos dos cursos e a realidade das escolas e, principalmente, apontou a ausência de compreensão da formação continuada como modalidade específica de formação profissional.

Nesse panorama, por um lado a formação continuada se mostra restrita e insatisfatória para as professoras desta pesquisa. Mas, por outro, elas identificaram que, mesmo com todos estes elementos contrários, para se ter uma boa formação, participar dos cursos/atividades ainda é um meio para o desenvolvimento pessoal e profissional. Alguns exemplos:

Dão uma certa motivação, fazem com que o professor acorde e dê mais valor à profissão. (UEG/Sinepe/M).

Ainda são bons para atualizar e mudar a prática. (UEG/Senador Canedo/P).
A formação continuada é uma ponte para o conhecimento. (UEG/Sinpro/P).

Muito importante. O professor passa a dominar sua matéria, seu método de ensino e se dedicar ao trabalho com a finalidade de desenvolver nos alunos seus planos sociais e intelectuais, respeitando a sua cultura de origem. A qualidade dos resultados de aprendizagem dos alunos é inseparável da qualificação e competência dos professores. Os cursos têm importância para o desenvolvimento pessoal e profissional. (UFG/FE).

É um meio de continuarem se aprimorando, de não ficarem estagnados na formação inicial e envolve qualidade de vida cognitiva e material. (UFG/FE).

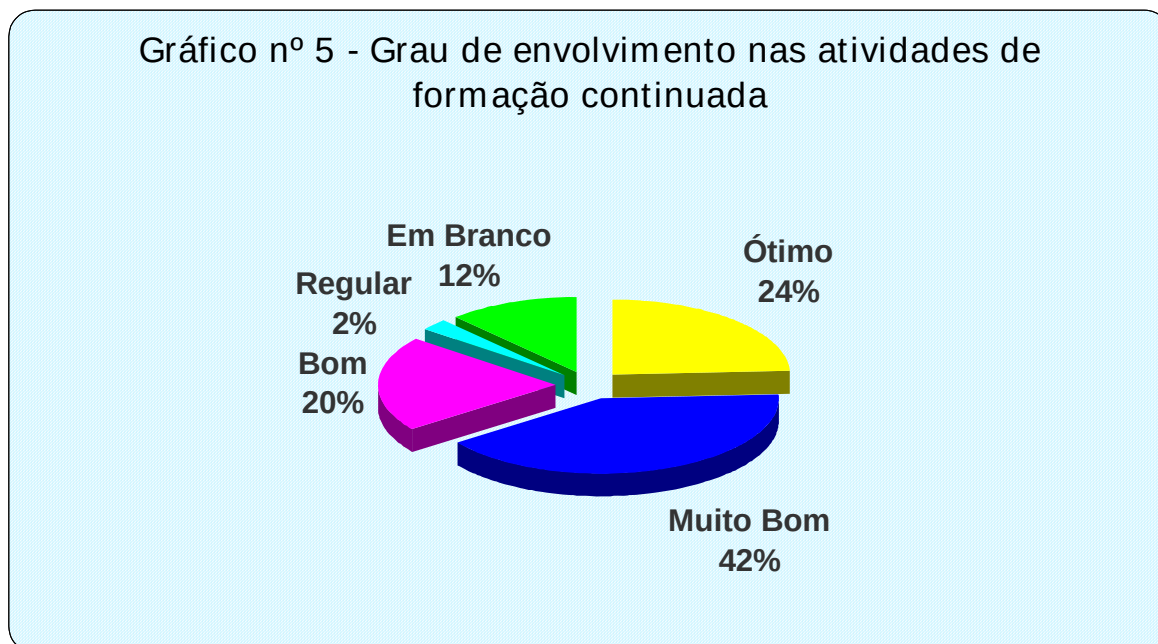
Formação continuada é muito importante, por intermédio dela fazemos reflexões sobre a nossa atuação e até sobre nossas vidas. (UFG/FE).

Os professores gostam das atividades de formação continuada porque, por meio delas, adquirem conhecimento sobre ensino e aprendizagem e se sentem mais seguros para dar aulas. (UFG/FE).

Dessa forma, possivelmente a formação continuada contribui para a limitação do sujeito quando implementada numa concepção tradicional e tecnicista. No entanto, pode-se destacar que, mesmo implicitamente, há um processo de construção da autonomia do professor e as respostas das professoras trazem esses elementos quando apresentam uma certa ambigüidade em suas respostas. Primeiro, revelam um descaso em relação a essa formação, percebida sempre como ruim, ora em razão de local, horário, políticas públicas, etc., mas depois reconhecem que quem se dispõe a entender melhor sua prática pedagógica dificilmente não será sensibilizado por essa ação. A formação é um ato de relações e cabe ao sujeito constituir-se como um ser autônomo, assumindo o papel de produtor de sua profissão (NÓVOA, 1997).

Verifica-se também, explicitamente, nas respostas das professoras que elas consideram positivo o apoio que as práticas formativas da formação continuada propiciam para sua formação, quando apontam seu grau de envolvimento nessas atividades e seu

sentimento de gostar ou não de participar das atividades formativas, conforme demonstra o Gráfico 5.



A soma dos percentuais das respostas *ótimo* e *muito bom* revela um percentual significativo de 66% das professoras que têm um grau de envolvimento alto nas atividades de formação continuada. Nesta mesma questão perguntamos às professoras se gostavam ou não de participar dos programas de formação continuada. Verificou-se que 72% das professoras revelaram gostar de participar dessas atividades, conforme demonstram os exemplos a seguir.

Gosto de participar:

Porque tenho contribuído com meus colegas profissionais com empenho, seriedade e responsabilidade no que diz respeito às atividades desenvolvidas. (UEG/Sinepe/L).

Porque assim estou buscando minha qualificação para melhorar a minha participação como educador na transformação. (UEG/Sinepe/M).

Porque quero e preciso melhorar. (UEG/Senador Canedo/P).

Sempre procurei fazer cursos oferecidos pela SME. Hoje vejo que fiz a escolha certa, pois isso muito contribuiu para minha formação global. Tenho mais de 800 horas de cursos nesses 12 anos de profissão. (UFG/FE).

Porque sempre levo algo para o meu cotidiano profissional. (UFG/FE).

Considerando os dados apresentados, constata-se o aspecto positivo das práticas formativas na formação continuada como promotoras do “[...] diálogo com a vida do

professor a serviço da emancipação e como mediadora da função crítica, na luta por uma sociedade mais justa” (LIMA, 2005, p. 5).

Há que se destacar ainda que, no processo de formação continuada, as professoras apontaram como locus principal para se ter uma boa formação ora as universidades, ora a escola (mas em parceria com as universidades). O que se torna necessário é perceber que o efeito das práticas formativas na formação das professoras se revela no contexto da escola, e, especificamente, no espaço da sala de aula. Espaço esse que influencia direta ou indiretamente as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras, que são uma somatória de muitas condições, papéis e memórias de sentidos diversos, sendo muitos a um só tempo: as exigências das instituições, a posição dos projetos individuais, a pressão social, e todos se inscrevem no sistema relacional professor-aluno e influenciam intensamente a prática pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo indagamos sobre a importância das práticas formativas na formação continuada. A investigação teve como objetivo identificar e caracterizar as práticas formativas de sucesso nesse tipo de formação. Esta é uma pesquisa com base empírica, fundamentada na análise dos dados, em que procuramos manter o diálogo com a literatura educacional tanto brasileira quanto estrangeira. Assim, julgamos que esta pesquisa possibilita transpor, para a formação continuada, várias questões diretamente ligadas à formação das professoras. Estas questões podem constituir matéria de reflexão e discussão que, em articulação com aspectos teóricos, podem desencadear outras questões e novas práticas.

Os saberes que as práticas formativas dos programas de formação continuada veiculam e seus desdobramentos na profissionalidade docente foram as referências para a análise dessas práticas. Para isso, foram analisadas as produções científicas sobre o tema.

A análise dos dados coletados por meio da aplicação de questionário permitiu constatar que as práticas formativas consideradas de sucesso variam conforme o ciclo de vida profissional do professor. Um aspecto considerado relevante em relação ao ciclo de vida profissional foi a porcentagem significativa (58%) de professoras que destacaram sua intenção de participar das atividades de formação continuada, mesmo quando em outras respostas se mostravam desmotivadas. Este dado confirma a premissa de que a fase em que as professoras se encontram interfere nas suas atividades profissionais. Isso porque a maioria (55%) das professoras participantes da pesquisa encontra-se na fase da “diversificação” (de 7 a 25 anos de profissão), conforme destaca Huberman (1995) em seus estudos sobre o ciclo de vida profissional.

Na fase da “diversificação”, as professoras encontram-se mais motivadas, buscam inovações no seu fazer pedagógico e encaram o ensino de forma diferenciada. Algumas canalizam suas ações para a promoção profissional, outras buscam elementos para melhorar sua atuação como docentes e outras, ainda, mesmo que implicitamente, buscam as inovações com receio de cair na rotina e como forma de manter o entusiasmo pela profissão.

As professoras participantes desta pesquisa manifestaram disposição, motivação e entusiasmo para participar dos estudos propostos para a formação continuada e se consideraram satisfeitas em relação à sua profissão. Esse dado — o da satisfação docente —,

no entanto, parece estar vinculado mais a uma atitude de resistência à desfiguração profissional do que à satisfação de fato. Merece, portanto, uma análise mais cautelosa.

Convém ressaltar uma das conclusões desta pesquisa: a existência de contradição ou até mesmo de uma certa ingenuidade nas respostas das professoras quanto à determinação das práticas formativas, na formação continuada, consideradas de sucesso. Por um lado, as professoras destacam os cursos, sejam eles de longa duração, como os cursos de pós-graduação *stricto-sensu*, ou de curta duração, como os cursos de atualização pedagógica. Assim, fica evidenciada a preferência das professoras pelos cursos de cunho prescritivo relacionados ao *como fazer*, que enfatizam a prática pela prática, e também os cursos que são oferecidos nas universidades.

No entanto, as professoras apontaram com destaque as *trocas de experiência* como práticas formativas de sucesso para sua formação. Isso demonstra que, mesmo *não sendo uma atividade sistemática de formação*, elas têm aprendido e se formado na escola, ou seja, esses momentos considerados menos formais representam possibilidades de constrangimento do *habitus* existente em sua prática e provocam inovações e mudanças.

A relação entre teoria e prática apareceu com bastante ênfase nos pedidos de mais prática ou em outras referências encontradas em suas respostas. As professoras destacaram reiteradas vezes a necessidade de mais prática nos cursos de formação continuada, ou seja, elas não conseguem estabelecer relação entre a prática e a teoria veiculada nos cursos de curta e longa duração e sentem um descompasso entre o que falam os palestrantes (teoria) e a realidade da sala de aula (prática). A fragilidade teórica, que na formação continuada deveria ter uma atenção especial, faz com que algumas professoras se sintam culpadas e até mesmo desmotivadas por não entenderem o que está sendo discutido.

A formação continuada, portanto, não pode ser entendida e realizada com a perspectiva de instrumentalização técnica, mas como a constituição de referenciais para a reflexão sobre a atuação docente, favorecendo a *compreensão* da relação entre teoria e prática e a *conscientização* das teorias, das concepções e dos valores implícitos no fazer educativo. Dessa maneira, o processo formativo é visto como um processo de práxis.

Percebe-se a prevalência da *visão restrita* que vem orientando a realização de programas de formação continuada, ainda considerados uma formação cumulativa. Seminários, palestras e cursos são oferecidos de forma homogênea a uma grande massa de professoras, sem respeitar seus diferentes momentos de desenvolvimento profissional e suas necessidades específicas.

Portanto, conclui-se que as professoras têm aprendido a profissão na prática, ou seja, utilizam-se dos saberes experienciais para a resolução dos problemas imediatos que surgem na sala de aula.

Os dados revelam que as professoras também têm aprendido a profissão por meio das trocas de experiência. Embora essas trocas sejam consideradas práticas, muitas vezes marcadas pela superficialidade, têm conseguido ajudar as professoras a refletir sobre sua prática no próprio ambiente de trabalho, possibilitando, assim, a mudança do *habitus* institucionalizado.

As professoras demonstraram que os cursos de graduação também são altamente relevantes para a constituição do *ser* professor, embora tenham destacado que estes cursos não lhes proporcionam apoio significativo em relação às demandas diárias que surgem na escola e na sala de aula. Parece haver aqui a sobreposição da teoria veiculada nas universidades em detrimento da prática realizada na sala de aula.

Das respostas apresentadas pelas professoras pode-se concluir que, por meio das trocas de experiência, elas estão tendo oportunidades de formação e elaboração de novos saberes *mais próximos* de seu trabalho docente e com mais autonomia, na medida em que essas trocas permitem reflexões e organização.

Cabe destacar algumas das contribuições deste estudo: compreender a dimensão das práticas formativas consideradas de sucesso em contextos de formação de professores, evidenciar a complexidade existente entre o desenvolvimento da profissionalidade docente e o ciclo de vida profissional dos docentes, identificar a necessidade de se considerar o espaço da escola como locus principal para a realização da formação continuada, evidenciar a importância de parceria entre a universidade e a escola para elaboração e realização de programas de formação continuada e destacar a importância de validar a troca de experiências como uma atividade formativa importante no aprender a ser professor. Espera-se, ainda, que os resultados desta pesquisa contribuam também, por meio da divulgação e da continuidade em novos estudos, para a implementação de ações voltadas para a elaboração de programas de formação continuada que considerem a relação entre formação do professor e práticas formativas.

Apesar das limitações desta pesquisa é bem provável que suas conclusões encontrem ressonância em outros contextos de formação continuada de professores, uma vez que se verifica a existência de um excesso de controle na administração da escola, promovido pelos próprios gestores da escola ou pelas regulamentações determinadas pelo MEC, que estimula a dependência quando estabelece diretrizes exteriores. As oportunidades que as

professoras têm para criar e ousar, qualificando assim seus esquemas de ação pedagógica, ficam muito reduzidas, uma vez que as utilizam, em grande parte, para se adequar às situações estabelecidas externamente ou para resolver conflitos por elas desencadeados.

Destaca-se também, neste trabalho, a pouca literatura existente sobre o objeto de estudo em questão. Mas esperamos que os resultados encontrados se somem a outros estudos para a ampliação do conhecimento sobre a formação dos professores, principalmente no que tange à formação continuada.

Considerando-se o número reduzido de trabalhos que enfatizam o processo de formação do professor neste viés e a importância das práticas formativas, tidas como de sucesso na formação continuada, para a formação de professores e, a partir dos resultados desta investigação seria pertinente a realização de outros estudos que abordassem, por exemplo, as seguintes questões:

- 1) participação em grupos de estudo e reflexão na própria escola, com espaço para a discussão (formação continuada), com olhares internos e externos à instituição;
- 2) garantia de espaço físico, político, social e “clima institucional” no local de trabalho para favorecer o desenvolvimento profissional contínuo, sem que isso implique sobrecarga de trabalho;
- 3) análise das práticas formativas consideradas de sucesso na formação continuada, a partir de sua problematização, com a colaboração de interlocutores das universidades para que seja mantida sua finalidade.

A formação continuada realizada no próprio local de trabalho implica uma análise e tomada de decisão quanto às ações pedagógicas em situações reais do trabalho docente. Este é o espaço de referência de todo o processo formativo. Trata-se da construção de um espaço de vivência democrática, que favorece a construção da docência no local de trabalho na medida em que constitui um espaço de reconstrução, onde se dissolvem as evidências e o óbvio, as rotinas e as normas cristalizadas (*ação institucionalizada*) e onde se aprende a desconstruir, a desaprender, para que surjam novas construções e aprendizagens.

É neste processo formativo, centrado na profissão e na vida da escola, que deve residir o foco de origem e de retorno da formação continuada fundamentada nos princípios da reflexão crítica compartilhada. Formação esta que, longe de constituir uma formulação acabada, representa um *continuum* da formação docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passos A. Veiga (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998, p. 99-122.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Editora Pioneira, 2000, 203 p.

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação contínua de professores face às múltiplas possibilidades e os inúmeros parceiros existentes hoje**. Rio de Janeiro, 2005. Palestra promovida pela TV Escola em 01 jul. 2005.

ANÁPOLIS. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia, Letras e Matemática**. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. Universidade Universitária Laranjeiras, jan. 2000.

ANDRÉ, Marli E.D.A. de. Formação de professores em serviço: um diálogo com vários textos. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 89, p. 72-75, maio, 1994.

_____; SIMÕES, Regina H.S.; CARVALHO, Janete M.; BRZEZINSKI, Iria. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**. Campinas, CEDES, vol. 20, nº 68, p. 301-309, dez., 1999.

ANFOPE, Documento final IX Encontro Nacional. Campinas-SP, 1994 (mimeo).

ARAÚJO, José Carlos Souza. Para uma análise das representações sobre as técnicas de ensino. In: VEIGA, Ilma Passos A. (org.). **Técnicas de ensino**: Por que não? 11. ed. Campinas- SP: Papirus, 2000, 149 p.

AZEVEDO, Janete M. Lins. **A educação como política pública**. São Paulo: Autores Associados, 1997, 75 p.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, Pierre. A gênese dos conceitos de *habitus* e de campo. In: BOURDIEU, Pierre **O poder simbólico**. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004, p. 59-74.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001, 451 p.

BRASIL, **Lei nº 9394/96 - 20 dez. 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Congresso Nacional, 1996.

BRASIL, MEC/SEF/DPEF/ Coordenação Geral de estudos e pesquisas. **Referenciais para a formação de professores**. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL/MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, SEF, 1997.

BRASIL/MEC/SEF. **Parâmetros em ação**. Brasília, SEF, 1999.

BRASIL/MEC/CNE. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em curso de nível superior**. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne>.

BRASIL/MEC. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação 2001-2010**. Brasília, DF: Plano, 2001.

BRZEZINSKI, Iria. Notas sobre o currículo na formação de professores: teoria e prática. In: **Aberto**, Brasília, MEC/Inep, 1992, p. 83-101.

CANDAU, Vera Maria. **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1998, 317 p.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB fácil: leitura crítico compreensiva**: artigo a artigo. Petrópolis: Vozes, 1998, 192 p.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, António. **Profissão Professor**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1995, p.155-181.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso & GERALDI, João Wanderley. Educação continuada: A política da descontinuidade. In: **Educação & Sociedade**. Campinas, nº 68, p. 202-219, dez. 1999.

CUNHA, Maria Isabel da. “Aprendizagens significativas na formação inicial de professores: um estudo no espaço dos cursos de licenciatura”. **Relatório de pesquisa** (Não publicado), 2000.

_____. **O professor universitário na transição de paradigmas**. 1. ed. Araraquara: JM Editora, 1998, 118 p.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Exposição sobre fundamentos da rede**. Brasília: mimeo, 2004.

DEMAILLY, Lise Chantraine. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NOVOA, António. **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997, p. 139-158.

DICKEL, Adriana. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. 3. ed. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2003, 33-72.

DOURADO, Luiz Fernandes. A reforma do Estado e a formação de professores nos anos 1990. In: DOURADO, Luiz Fernandes e PARO, Vitor (orgs.). **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001, p. 49-57.

ESTEVES, Manuela; RODRIGUES, Ângela. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1993.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1995, p. 93-123.

ESTRELA, Maria T. (org.). **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997.

FALSARELLA, Ana Maria. **Formação continuada e prática de sala de aula – os efeitos da formação continuada na atuação do professor**. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção Formação de Professores), 230 p.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, 208 p.

FREIRE, Madalena. A formação permanente. In: FREIRE, Paulo (org.). **Trabalho, comentário, reflexão**. Petrópolis: Vozes, 1991.

FREITAS, Luiz Carlos de. Neotecnismo e formação do educador. In: ALVES, Nilda (org.). **Formação de professores, pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1996, 231 p.

FUSARI, J. C. (org.). **O professor de 1º grau**: trabalho e formação. São Paulo: Loyola, 1990.

_____. Tendências históricas do treinamento em educação. In: Recursos humanos para a educação. **Revista Idéias** (FDE, Est. De São Paulo) S. Paulo, 1988.

_____. **Formação contínua em serviço e projeto pedagógico: uma articulação necessária**. Palestra promovida pela TV Escola em 02 de agosto de 2005. (mimeo)

GAMBOA, Silvio Sánchez (org.). Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: FILHO, José Camilo dos Santos; GAMBOA, Silvio Sánchez (org.). **Pesquisa Educacional**: quantidade-qualidade. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 84-110.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997, p. 51-76.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. Trajetória de um trabalho coletivo: apontamentos para uma epistemologia da prática. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. 3. ed. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2003, 11-22.

_____. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. 3. ed. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2003, 237-276.

GERMANO, José W. **Estado Militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000, 297 p.

GOIÂNIA. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia**. UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Faculdade de Educação, jun. 2003.

GOIÂNIA, Secretaria Municipal de Educação - SME. **Ações e concepções 2001-2004**. Goiânia: SME, 2002.

GONÇALVES, José Alberto M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1995, p. 141-197.

GUIMARÃES, Valter Soares. **A capacitação docente em serviço: intenções e resultados**. 1992. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, 1992.

_____. **Formação de professores – saberes, identidade e profissão**. Campinas, Papirus, 2004, 128 p.

_____. **Saberes profissionais – ponto de partida para a formação contínua de professores**. Rio de Janeiro, 2005. Palestra promovida pela TV Escola em 04 agosto de 2005. (mimeo)

_____. A socialização profissional e profissionalização docente: um estudo baseado no professor recém-ingresso na profissão. In: GUIMARÃES, Valter Soares (org.). **Formar para o mercado ou para a autonomia? O papel da universidade**. Campinas-SP: Papirus, 2006, p. 129-150.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1995, p. 31-62.

HUTMACHER, Walo. A escola em todos os seus estados: das políticas de sistema às estratégias de estabelecimento. In: NÓVOA, António (org.). **As organizações curriculares em análise**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1999, p. 43-74.

KRAMER, Sônia. Formação de professores em serviço: um caminho para a transformação da escola. In: KRAMER, Sônia e FRANCO, Creso. **Pesquisa e educação: história, escola e formação de professores**. Rio de Janeiro: Ravil, 1997, p. 214-244.

KUENZER, Acácia Zeneida. **A formação de professores da educação: propostas de diretrizes curriculares**. 1998. Texto da Anped (xerox).

_____. As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrando. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas-SP: CEDES, n. 68, p. 163-183, dez. 1999.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2001, 288 p.

LIBÂNEO, José C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma G. (org.). **Professor reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 53-80.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003, 408 p.

LIMA, Maria socorro Lucena. **Vida e trabalho – articulando a formação contínua e o desenvolvimento profissional de professores**. Rio de Janeiro, 2005. Palestra promovida pela TV Escola, em 05 agos. 2005.

LOUREIRO, M. I. O desenvolvimento da carreira dos professores. In: ESTRELA, M. T. **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, col. Ciências da Educação, 1997.

LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v., n.74, p.77-96, abr/2001.

LÜDKE, Menga; MOREIRA, Antonio F. B. & CUNHA, Maria Isabel da (1999). Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, CEDES, ano XX, n. 68, p 301-309, dez.

MANACORDA, Mario Aliguiero. **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1999, 382 p.

MARIN, Alda Junqueira (org.). **Educação continuada**.Campinas: Papirus, 2000, 160 p.

MEC/INEP **Estatística dos Professores**. 2004.

_____. **Sinopse estatística da educação básica**, 2002. Disponível em: http://www.inep.gov.Br/básica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse_2002.

MEDIANO, Zélia. A formação de professores através de oficinas pedagógicas. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997, p. 91-109.

MINAYO, Maria Cecília S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1994.

_____. **Pesquisa social. Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOREIRA, Antonio Flávio. **Currículos e Programas no Brasil**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2004.

NACARATO, Adair Mendes; VARANI, Adriana; CARVALHO, Valéria de. O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível... abrindo as cortinas. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. 3. ed. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2003, 73-104.

NASCIMENTO, Maria das Graças a Formação continuada dos Professores: modelos, dimensões e problemática. In: CANDAU, Vera M. (org). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997, 158 p.

_____. (org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1995 a, 191 p.

_____. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1995 b, 214 p.

_____. (org.). **As organizações curriculares em análise**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1999, 187 p.

_____. Concepções e práticas da formação contínua de professores. In: NÓVOA, António (org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Revista Educação e sociedade*, vol. 22, nº 74, p. 27-42, abril/2001.

OLIVEIRA, João Ferreira de; ROSA, Dalva Eterna Gonçalves; SILVA, Andréa Ferreira da. Programa de formação continuada de professores e outros profissionais da educação na FE/UFG. In: **Inter-Ação**. Revista da Faculdade de Educação, UFG, v. 1, 1975, Goiânia: Editora da UFG, 1975, v. 30, n.2, jul./dez./2005.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997, p. 93-114.

PERRENOUD, Phillip. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: Perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002, 232 p.

PIMENTA, Selma G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma G.(org.). **Professor reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17-52.

_____. **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999, 246 p.

_____. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1994.

PORTO, Yeda da Silva. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, Alda Junqueira (org.). **Educação continuada**. Campinas: Papirus, 2000, p. 11-33.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2003, 267 p.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999, 286 p.

SÁCRISTÁN, José Gimeno. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática? In: SÁCRISTÁN, José Gimeno & PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000, p. 119-148.

_____. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão Professor**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1995, p. 63-90.

_____. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma G. (org.). **Professor reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 81-88.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. In: VEIGA, Ilma Passos A. (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998.

SAVIANI, Demerval. Uma estratégia para a reformulação dos cursos de pedagogia e licenciatura: formar o especialista e o professor no educador. **Em Aberto**. Brasília, 1 (8), 1982, p. 13-18.

SCHEIBE, Leda. Políticas para a formação dos profissionais da educação neste início de século: análise e perspectivas. **Anped**, 2003. Disponível em: <http://www2.uerj.br/~anped11/Leda.doc>.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992, 256 p.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997, p. 77-92.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. In: **Revista Brasileira de Educação**, Anped, n. 20 maio/jun/jul/ago. 2002. p. 60 - 70

TANURI, Leonor M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, nº 13, mai-agosto/2000, p. 61-99.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2003, 325 p.

_____; LESSARD & LAHAYE. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, nº 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991, p. 215-233.

TOSCHI, Mirza Seabra. TV Escola: o lugar dos professores na política de formação docente. In: BARRETO, Raquel (org.). **Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas**. Rio de Janeiro: Ed. Quartet. 2001.

TRIVINOS, Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais – a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Editora Atlas, 1995, 173 p.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Culturas Escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)**. Campinas-SP: Autores Associados, 2005, 187 p.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas de formação em cenários de reforma. In: AMARAL, Ana Lúcia (orgs.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas-SP: Papirus, 2002, p. 13-46.

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e professor acadêmico. In: GERALDI, Corinta M.G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. de A. **Cartografias do Trabalho Docente**. Campinas: Mercado das Letras, 2003, p. 207-236.

_____. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997, p. 115-138.

_____. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, Corinta M.G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. de A. **Cartografias do trabalho docente**. 3 ed. Campinas: Mercado das Letras, 2003, p. 237-276.

_____. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993, 131 p.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros: o que pensam, o que fazem, o que almejam**. São Paulo: Moderna, 2004. 224 p.

APÊNDICES