

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO: ASPECTOS PARA DISCUSSÃO

Rita Maria Decarli Bottega¹

RESUMO: *Este trabalho aborda a formação de professores em serviço a partir de duas formas comumente realizadas: os cursos e os projetos de formação continuada, apresentando aspectos sobre cada uma delas e uma discussão sobre as perspectivas para a formação em serviço para os docentes. Para a discussão, serão apresentadas questões sobre o profissionalismo docente e a concepção da formação de professores, tendo como base o apresentado por Almeida (1999), Colares et. al. (1999) e Estrela et. al. (1999), que percebem a formação em serviço como processo e vinculada aos determinantes sócio-históricos que envolvem a formação do professor.*

PALAVRAS-CHAVE: *formação continuada, cursos, ensino*

ABSTRACT: *This work analyses the teacher development of teachers in service by the two common ways used: continued development courses and projects, presenting aspects on each one of them and a discussion on the perspectives of the development for teachers in service. For this discussion, professionalism teaching and the conception of teachers' development question will be presented, having as basis the work presented by Almeida (1999), Colares et. al. (1999) and Estrela et. al. (1999), who see the development in service as a process and as being tied with the social-historical determinatives that involve the teacher development.*

KEYWORDS: *continued development, courses, education*

QUESTÕES SOBRE PROJETOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA E OS CURSOS PARA PROFESSORES

Os projetos de formação em serviço destinados aos professores são representados por duas formas bem conhecidas: os cursos de curta duração e os projetos de médio ou longo prazo, conhecidos como projetos de formação continuada. A seguir, serão abordados aspectos relacionados a estas duas modalidades, objetivando uma discussão sobre cada uma delas como constituidoras da formação docente.

Não raramente, ouvem-se queixas por parte dos órgãos que organizam cursos que declaram que “o professor faz cursos e mais cursos e não altera a sua prática”. Em contrapartida, o professor, opinando do lugar de participante também avalia negativamente o curso muitas vezes

¹ Docente do Curso de Letras da Unioeste – Campus de Marechal Cândido Rondon. Doutoranda em Educação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – Linha de Pesquisa Linguagem e Educação.

por não encontrar no evento uma base suficientemente clara e coerente para um fazer pedagógico diferente. Tão logo termina o curso, o professor sente-se desamparado, não tendo com quem discutir aspectos apresentados e desenvolvidos no evento. Tal situação, longe de ser um escudo para se achar um culpado por esta ou aquela prática pedagógica, pede, no mínimo, reflexão sobre uma questão que é bem mais ampla, a formação em serviço, abordada aqui a partir de duas formas de realização já citadas: os cursos e sobre projetos de formação continuada.

Entende-se que não basta achar um culpado para o curso ou para o projeto de formação continuada que não apresentou os resultados práticos esperados, mas perceber a necessidade de uma discussão maior, que vai envolver múltiplos aspectos da prática docente. Dentre estes aspectos amplos, interessa a inserção da discussão sobre a formação do professor vinculada aos conceitos de professor na modernidade e pós-modernidade, momento em que entram em reconfiguração aspectos da relação trabalho/capital, ao mesmo tempo em que para se refletir sobre o fazer pedagógico entram também em questão os condicionantes histórico-sociais que foram construindo a educação brasileira ao longo dos anos². Além destes aspectos, interessa sobremaneira a concepção que embasa os projetos de formação em serviço: a de que o professor alterará sua prática a partir do projeto realizado; por trás de um projeto de formação há uma pretensão: o de que a prática pedagógica seja alterada, melhorada a partir do projeto.

Com a proletarização/mercantilização do trabalho, cada vez mais coube ao especialista construir o conhecimento e ao professor o fazer pedagógico, tendo-se premente a separação entre o intelectual e o professor, a teoria e a prática, o que vai dar ao professor uma determinada identidade, apresentada por Geraldi (1991) como “o mestre já não se constitui pelo saber que produz, mas por *saber um saber produzido* que ele transmite.” (p. 87, grifos do autor)³. Neste contexto, a formação do professor torna-se cada vez mais técnica, enxuta e encurtada⁴. Em decorrência, o professor coloca sobre o especialista a cobrança sobre como se deve fazer, já que a reflexão e a construção daquele conhecimento não foi o objetivo na formação daquele professor. Aí se tem um embate: o professor quer um “saber-

2 No contexto da pós-modernidade também é relevante uma reflexão sobre o fenômeno Burnout, entendido por Wanderley Codo da seguinte forma: “É uma síndrome através da qual o trabalhador perde o sentido da sua relação com o trabalho, de forma que as coisas já não o importam mais e qualquer esforço lhe parece inútil.” Maiores informações sobre o tema em Educação: carinho e trabalho, de Wanderley Codo, Ed. Vozes, 1999.

3 Na apresentação das identidades do professor, o autor chega a denunciar uma identidade denominada “exercício da capatazia”, na qual “sua função é *controlar* o tempo de contato do aprendiz com o material previamente selecionado” (p. 94). O autor utiliza a denúncia como percurso para apontar alternativas para o ensino de Português, resgatando a identidade do professor produtor de um saber.

4 Basta lembrar a abreviação do número de anos para a formação dos professores nos cursos de licenciatura (que pode, legalmente, ocorrer em dois anos), por exemplo, admitidos pelo MEC. Estas medidas acabam comprometendo a qualidade da formação inicial. Na história recente, vemos o esquema 3+1 muito presente nas universidades, nos cursos de formação de professores.

fazer” por parte do docente da formação em serviço; em contrapartida, o docente se nega a este “saber-fazer” dizendo que não cabe a ele dar receitas. Este embate apenas demonstra a separação que há entre o processo de produção daquele conhecimento que está na escola, também a separação entre o pesquisador e o professor (embora esta divisão tem sido questionada há bastante tempo), que toma este conhecimento como pronto, acabado e inquestionável, até porque não participou da reflexão que orientou a produção do conhecimento que, num momento posterior, foi tomado como conteúdo de ensino. Este panorama justifica os projetos de formação em serviço que buscam desenvolver atividades práticas, um como fazer tomando este aspecto como altamente positivo. Não que a presença de atividades práticas num projeto de formação seja *a priori* negativa, mas o é quando estas atividades deixam entrever o fosso que separa o conhecimento que as gerou.

Neste contexto, o professor se transforma também em consumidor de cursos, os quais, em geral não partem das necessidades efetivas dos docentes, mas de uma “suposição” de quem vai ministrar o curso ou do órgão que o financia sobre o que seria útil ao professor, numa tendência latente da formação docente nos anos 90 e que está presente ainda hoje, caracterizada em “treinamento mais que *formação*” (Cf. Torres, 1998).⁵ Na maior parte das vezes, não há um processo de identificação das necessidades dos cursistas a partir do que eles apontam como pontos relevantes para discussão. Isso faz com que os cursos ou mesmo projetos de formação mais longos não atendam, em grande parte, às expectativas e necessidades dos cursistas, conforme ressaltam Estrela, Madureira e Leite (1999b).

Ainda no contexto da formação do professor, ressaltam-se as políticas de formação realizadas fora/deslocadas do local de trabalho do professor. O paradigma que as sustenta é de que o professor é reprodutor e executor das propostas advindas de gabinete. As concepções não chegam, muitas vezes, a serem implantadas e, muito menos, implementadas e consolidadas. Outro aspecto presente é o da “ilusão da formação”, centrado na idéia de que, caso se proporcione ao professor momentos de formação – cursos na maior parte das vezes – as questões educacionais estarão resolvidas, sem que se leve em conta as condições de trabalho do professor e a situação da escola.

Neste contexto e tendo a proposição da formação atrelada à questão política, vê-se a descontinuidade de projetos e propostas na formação em serviço, materializadas pelo marco zero das administrações (COLLARES, et. al., 1999), onde

5 Um exemplo da formação em serviço como consumo foi a criação e implementação das atividades da Universidade do Professor, em Faxinal do Céu/PR, durante o governo Jaime Lerner. O professor era “escalado” em determinada época do ano para participar de uma semana de curso naquele local e depois não retornava mais, nem tinha apoio organizado nas suas condições de trabalho para a reflexão e discussão dos aspectos abordados no curso. Por outro lado, os temas dos cursos, em sua grande maioria, eram genéricos e não atendiam à especificidade das áreas, transformando-se mais em um “mega-evento/show” do que numa atividade de formação.

No caso da “capacitação” ou “qualificação” de profissionais do ensino, a história de numerosos programas, sustentados em tais perspectivas, mostra que acabam agindo como se o exercício da docência fosse sempre um tempo de desgaste, de esvaziamento... (p. 210).

(...) a descontinuidade caracteriza-se pelo eterno recomeçar em que a história é negada, os saberes são desqualificados, o sujeito é assujeitado, porque se concebe a vida como um “tempo zero”. O trabalho não ensina, o sujeito não flui, porque antropomorfiza-se o conhecimento e objetifica-se o sujeito. (p. 212, destaques dos autores).

Assim, para a síntese da situação apontada, pode-se ressaltar que, quando cursos ou projetos de formação continuada atendem somente aos planos de governo e não a políticas assumidas pelos profissionais do ensino, cada mudança de governo representa um recomeçar do “zero”, negando-se a história que, no entanto, está latente e palpitante na escola, na sala de aula, nos saberes e fazeres do professor. Assim, de acordo com os autores, o marco zero, o eterno recomeçar, caracteriza-se como uma forma de manter as relações de poder. Tanto os cursos como projetos de formação continuada podem estar submetidos a este marco zero; não é pelo fato de ser um projeto mais ou menos longo, mais ou menos isolado que está livre de estar vinculado ao marco zero. Quando para o projeto não se prevê continuidade, reflexão e discussão em grupo, tendo como referência o fazer pedagógico como um todo (não mais separado em teoria e prática), há uma tendência ao marco zero, apresentado pelos autores.

Por outro lado, na maior parte das vezes, quando os docentes opinam sobre conteúdos a serem abordados num projeto de formação em serviço, há exclusividade na preocupação e menção ao aspecto pedagógico. Os professores não mencionam, na maior parte das vezes, as condições de trabalho na escola⁶ e não reivindicam possibilidades (como horários, locais, materiais) para a formação contínua. Isso demonstra que também no professor está internalizada a idéia da formação com ênfase no pedagógico, na “forma de fazer” sem estar apostando na reflexão, na construção conjunta, na discussão e busca de soluções coletivas no âmbito da escola.

Ora, se o professor entende a formação contínua como estritamente pedagógica, individual, receituária e advinda “de fora” é também porque este é o paradigma de formação em serviço ao qual ele tem (e teve) acesso. Isso está de tal forma arraigado que parece normal, natural que se pense em formação contínua nestes moldes. Isto demonstra que a discussão sobre a formação contínua requer, antes mesmo de implementar determinadas propostas, que se coloque em crise este molde solidificado de formação ao qual o professor, os docentes e os órgãos que financiam projetos estão acostumados.⁷ Cabe salientar que este modelo prevê alguém que vem

⁶ Um panorama até certo ponto assustador das condições de trabalho do professor é apresentado por FRANCHI, E. P. (Org). *A causa dos professores*. Papirus: Campinas, 1995.

dizer o “como fazer” que, na maior parte das vezes, está desvinculado da prática pedagógica que já é realizada na escola. Assim, este “como fazer” mesmo estando vinculado a propostas pedagógicas atualizadas, aparece como estranho e distante ao professor.

Como já exposto, dentre as atividades de formação em serviço, tem longa tradição a oferta de cursos esporádicos aos professores, os quais, da forma como têm sido desenvolvidos, percebe-se proximidade com o conceito de Aperfeiçoamento, no sentido atribuído por Marin (1995), cuja formação tem como objetivo de tornar perfeito, completar para um fazer perfeito. A noção básica, embora a autora não aborde, é que há “uma forma certa de se fazer o ensino” e o curso procura dar ao professor esta forma. Destaca-se agora o “dar” e o “esta” como características desta modalidade: o de que alguém que faz o conhecimento dá ao outro este conhecimento. Nega-se, com isso, a história do grupo de docentes, a dos fazeres que deram e dão certo, o coletivo e, mais sério ainda, a idéia de “construção” que se faz aliada às histórias de vida, às condições de trabalho na escola.

Na contramão (no sentido de proporcionar um prazo maior de realização, a ênfase na discussão e elaboração de grupo) dos cursos, desenvolvem-se projetos de médio ou longo prazo, denominados projetos de formação continuada. Embora a tônica de tais projetos seja o desenvolvimento de conteúdos em etapas, prevendo aplicação de atividade, leituras prévias e discussões, percebe-se que os projetos de formação contínua têm mais condições de apresentarem resultados positivos uma vez que o docente passa maior tempo envolvido com o projeto e com o grupo, tem condições de discutir sua prática pedagógica e ir implementando, se for o caso, novas ou diferentes propostas. Também a reflexão e a discussão são elementos importantes no fazer pedagógico e, conseqüentemente, nos projetos de formação continuada. A proposta da formação continuada tem elementos mais positivos se comparada com a proposta de cursos, principalmente por apostar na construção do professor e não dar a alguém somente, no caso o docente do curso, a prerrogativa de definir o quê e como trabalhar.

A FORMAÇÃO CONTINUADA: PERSPECTIVAS

Pelo exposto anteriormente, buscando auxiliar na discussão sobre a formação contínua de professores, a título de perspectivas, inicialmente, é necessário conceber esta formação como processo, não como momento

7 Neste sentido, convive-se com a gigantesca realidade brasileira: de um lado, há anos pesquisadores, professores desenvolvem iniciativas e publicações em torno de uma proposta de formação contínua realizada no local de trabalho, pautada na reflexão e atrelada a um determinado projeto político. De outro lado, está vigente ainda a idéia de formação baseada no curso, no momentâneo e instantâneo.

isolado; processo contínuo e progressivo e não restrito a um momento apenas, como normalmente é a prática dos cursos.

Uma alternativa é também a preocupação (entre os envolvidos) em não prestar atenção apenas às questões pedagógicas, mas também àquilo que o professor reivindica, (ex. filmes, livros...) como sendo importante para a prática pedagógica. Não se pode esquecer que um projeto de formação contínua que seja sólido também impulsiona o professor a buscar a auto-formação, por meio de programas de pós-graduação.

Nesse sentido, a formação contínua tem a prerrogativa de ampliar os horizontes de leitura dos que estão nela envolvidos, já que se propõe debruçar sobre as questões de ensino, entendido como práxis. Também, neste contexto, é relevante mencionar o sentido coletivo da construção do espaço de formação contínua. Talvez esta visão esteja ainda distante de uma realização efetiva nos mais diferentes locais de formação. Mesmo assim, prefere-se acreditar na utopia, no “fazer que ainda não é”, mas que pode vir a ser.

Para nós, os professores caminham na direção de um novo profissionalismo docente, que entendemos articulado em torno de dois aspectos centrais. O primeiro é que eles precisam ser detentores de um saber específico, imprescindível à sua atuação e desenvolvido no interior da profissão. O segundo é que o trabalho docente precisa ser concebido e desenvolvido de maneira coletiva, inserido e orientado por um projeto educativo, capaz de expressar os compromissos da escola diante das necessidades comunitárias e sociais. Nessa concepção o professor está em constante processo de desenvolvimento profissional, onde a formação contínua se coloca como elemento central. (ALMEIDA, 1999, p. 39),

Assim, a formação contínua é um elemento imprescindível na construção da profissionalidade docente, o que não apaga, no entanto, os compromissos da formação inicial. Nesse sentido, discutir a necessidade da formação contínua é, ao mesmo tempo, apostar numa formação inicial bem estruturada, o que vai apontar para o papel dos centros de formação de professores (atualmente ganhando configurações diferenciadas, como os projetos de educação à distância, por exemplo) e, entre eles, para as universidades, como centros de formação e de pesquisa. Refletindo sobre a lógica dicotômica e binária que interfere na formação docente, Torres (1998, p. 174) destaca que se tem percebido a

Formação inicial versus capacitação em serviço como dois momentos distintos, desvinculados, em lugar de reconhecer-se a necessidade de um sistema unificado de formação docente e de renovação profundo dos conteúdos e modos tradicionais de promover a formação/capacitação docente em geral, tanto inicial, quanto em serviço;

Para a atual configuração que tem tomado a formação em serviço, tem-se como possibilidade:

(...) assumir o lugar de onde se fala é constituir-se como sujeito, múltiplo, polifônico e único em sua própria organização narrativa. Constrói-se, pela linguagem, a identidade social de cada sujeito. Trata-se de tentar um movimento contrário à antropomorfização do conhecimento e à objetificação do sujeito (COLLARES, et. al., p. 213).

De acordo com estes autores, esta proposta seria concretizada a partir do trabalho com as narrativas de experiências, partindo do que o professor já realiza, do que por que faz o que faz. Como seria operacionalizado este trabalho? Está aí uma sugestão sobre a qual se pode refletir e que pode ser o início do processo para um trabalho sólido de formação em serviço.

Também é necessário promover com os docentes em formação uma reflexão sobre as terminologias, ajudando-os a compreenderem os conceitos subjacentes que motivam decisões e propostas para o ensino. Entender como determinadas épocas prevêm determinados usos de metalinguagem e relacionar os discursos com as práticas previstas nos planos de governo e que são (ou não) efetivadas é um aspecto interessante a ser discutido. Pelo exposto, a ênfase da formação contínua se dá na reflexão como tônica para a construção do processo:

Alguns estudos consideram que a formação contínua deverá promover mudanças ao nível das atitudes dos profissionais no sentido de: *Estimular a reflexão sobre as práticas dos professores (...). Estimular a articulação entre desenvolvimento da escola e formação do docente* (ESTRELA, et. al., 1999a, p. 125, grifos dos autores).

Neste sentido, é preciso reconhecer também que a vontade política acaba por direcionar os projetos desenvolvidos em educação,⁸ conforme explicitação detalhada desenvolvida por Lucas (1992) e Souza (2005), que vão apontar para o projeto político que cerca e que determina os projetos de formação e a forma como o realizam. Os autores apresentam as contradições, resistências e propostas de um projeto de formação contínua a partir de uma proposta de governo municipal, mostrando a articulação necessária entre o plano político e o educacional.

O que está exposto anteriormente em termos de perspectiva para a formação do professor se insere numa concepção mais ampla: a do desenvolvimento profissional, uma vez que

⁸ Ver o texto Evidentemente, de António Nóvoa. A educação portuguesa: corpus documental (século XIX-XX). ASA Editores S.A. 2005. CD-ROM.

A idéia de desenvolvimento profissional permite redimensionar a prática profissional do professor, colocando-a como resultante da combinação entre o ensino realizado pelo professor e sua formação contínua, permeada pelas condições concretas que determinam a ambos. Também pressupõe a articulação dos professores com as condições necessárias ao seu desempenho e à sua formação e a quebra do isolamento profissional que impede a transmissão de conhecimentos entre os professores. Entendida dessa forma, a prática profissional implica então numa atuação coletiva dos professores sobre suas condições de trabalho, incitando-os a se colocarem em outro patamar de compromisso com o coletivo profissional e com a escola. (ALMEIDA, 1999, p. 45-46)

Por último, cabe ainda ter claro o conceito de necessidade, tópico já abordado anteriormente: o que a realidade está precisando? É ela – a realidade – que aponta para a importância de colocar o sujeito professor na construção de necessidades, servindo para um projeto de formulação de respostas, que não está no professor convidado para uma ou várias atividades, mas no conjunto, na equipe de sujeitos profissionais envolvidos no projeto. Assim, sujeitos em formação podem ser co-responsáveis pelo conteúdo do projeto de formação em serviço e pelas formas de desenvolvê-lo. Não se trata apenas do levantamento das dificuldades, das necessidades, mas entendê-las enquanto constructos, já que o próprio conceito de necessidades possui formas diferentes de compreensão, pois

Se considerarmos que as necessidades se expressam através de problemas, dificuldades, carências que se revelam no decurso da acção docente, então as necessidades de formação contínua são perspectivadas por quem as avalia como objectivas, evidentes e de fácil identificação. Porém, se considerarmos que as necessidades de formação decorrem das dificuldades, dos problemas, das carências e também dos desejos e interesses que os professores sentem relativamente ao ensino, passam a ser entendidas como “realidades” subjectivas, mutáveis e dinâmicas. As necessidades, nesta perspectiva, são sobretudo constructos interpretativos que os professores vão manifestando quando estabelecem mediações entre os constrangimentos que sentem na prática e os desejos que têm. (ESTRELA, et. al. 1999, p. 29)

Pelo exposto, o levantamento de necessidades tem grande importância, pois permite estabelecer ligações entre o que se faz e o que se quer fazer. Não se trata apenas de detectar quais são as dificuldades de determinada situação, mas de perceber que diante da situação como se quer e se pode agir.

As idéias expostas acima são perspectivas para o embasamento das discussões sobre formação contínua, não pretendem ser exaustivas e nem

conclusivas, mas direções possíveis, não únicas. Assim, sem respostas prontas em torno do que seria ideal para a formação em serviço, parece que duas questões podem auxiliar na condução desta reflexão: O que nos toca, na condição de docentes, e promove alteração de nossa prática pedagógica? Ou: Quais elementos determinam as mudanças nas práticas docentes? A(s) resposta(s) pode(m) auxiliar na elaboração de outras e novas perguntas em torno da formação do professor, já que não é possível, neste momento, afirmar que um projeto de formação contínua, embora tenha aspectos positivos se comparados aos cursos isolados, garanta *a priori* alterações na prática pedagógica ou mudanças no ambiente escolar. Talvez a relatividade aqui seja uma opção: por não se ter garantias, tem-se possibilidades.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. I. de. *Sindicato como instância formadora dos professores: novas contribuições ao desenvolvimento profissional*. 1999. Tese. (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.
- COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A.; GERALDI, J. W. Educação continuada: a política da descontinuidade. *Educação & Sociedade*, São Paulo, ano XX, nº 66, p. 202-219, dez. 1999.
- ESTRELA, A. et. al. *A investigação sobre formação contínua de professores em Portugal (1990-2004)*. 1999a, mimeo.
- ESTRELA, M. T.; MADUREIRA, I.; LEITE, T. Processos de identificação de necessidades – uma reflexão. *Revista de Educação*, Lisboa, v. 8, nº 1, p. 29-47, 1999b.
- LUCAS, J. G. *A teoria na formação do educador: análise dos “Grupos de formação permanente” de professores da secretaria municipal de educação de São Paulo*. 1992. Dissertação. (Mestrado em Educação), PUC, São Paulo, 1992.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. *Cadernos Cedes*, nº 36, p. 13-20, 1995.
- SOUZA, V. M. de. *Formação em serviço de professores da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: 1956-2004 – Gênese, transformações e desafios*. 2005. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- TORRES, R. M. Tendências da formação docente nos anos 90. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL NOVAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: CRÍTICAS E PERSPECTIVAS, 2. 1998, São Paulo. *Anais...* São Paulo, 1998, p. 173-191.

Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Colegiado do Curso de Letras — Campus de Mal. Cândido Rondon

REVISTA TRAMA

Versão eletrônica disponível na internet:
www.unioeste.br/saber