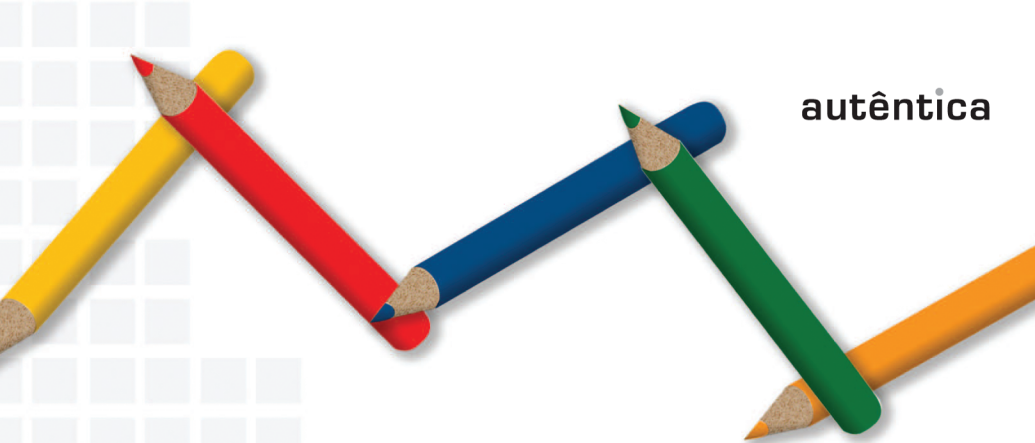




autêntica

Formação continuada de professores

questões para reflexão



Alexandre Simão de Freitas, Maria Eliana Matos de
Figueiredo Lima e Everson Melquiades Araújo Silva

Andrea Tereza Brito Ferreira
Eliana Borges Correia de Albuquerque
Telma Ferraz Leal
(orgs.)



Ministério
da Educação



**Formação continuada de professores:
questões para reflexão**

**Ministério
da Educação**



Presidente: Luis Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação: Fernando Haddad

Secretário de Educação Básica: Francisco das Chagas Fernandes

Diretora do Departamento de Políticas da Educação Infantil e Ensino Fundamental: Jeanete Beauchamp

Coordenadora Geral de Política de Formação : Lydia Bechara



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

Reitor: Amaro Henrique Pessoa Lins

Pró-Reitora para Assuntos Acadêmicos: Lícia Souza Leão Maia

Diretor do Centro de Educação: Sérgio Abranches

Coordenação do Centro de Estudos em Educação e Linguagem –

CEEL: Andréa Tereza Brito Ferreira; Artur Gomes de Moraes; Eliana Borges Correia de Albuquerque; Telma Ferraz Leal

ORGANIZAÇÃO

Andrea Tereza Brito Ferreira

Eliana Borges Correia de Albuquerque

Telma Ferraz Leal

Formação continuada de professores: questões para reflexão

1ª edição

2ª reimpressão

Ministério
da Educação



autêntica



Copyright © 2005 by Os autores

Capa
Victor Bittow

Editoração eletrônica
Waldênia Alvarenga Santos Ataíde

Revisão
Vera Lúcia De Simoni Castro

F723 Formação continuada de professores / organizado por Andrea
Tereza Brito Ferreira, Eliana Borges Correia de Albuquerque,
Telma Ferraz Leal . — 1 ed., 2 reimp. — Belo Horizonte :
Autêntica , 2007.

120 p.

ISBN 85-7526-152-5

1.Alfabetização. 2.Formação de professores. I. Ferreira, An-
drea Tereza Brito. II. Albuquerque, Eliana Borges Correia de.
III. Leal, Telma Ferraz. IV.Título.

CDU 372.4

Ficha catalográfica elaborada por Rinaldo de Moura Faria – CRB6-1006

2007

Todos os direitos reservados ao MEC e UFPE/CEEL.
Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida, seja por
meios mecânicos, eletrônicos, seja via cópia xerográfica sem a
autorização prévia do MEC e UFPE/CEEL.

CEEL

Avenida Acadêmico Hélio Ramos, sn. Cidade Universitária.
Recife – Pernambuco – CEP 50670-901
Centro de Educação – Sala 100.
Tel. (81) 2126-8921

SUMÁRIO

- 07 Apresentação**
- 11 Os desafios da formação de professores no século XXI:
competências e solidariedade**
Alexandre Simão de Freitas
- 33 A questão da experiência na formação profissional
dos professores**
Alexandre Simão de Freitas
- 51 Os saberes docentes e sua prática**
Andrea Tereza Brito Ferreira
- 65 O cotidiano da escola como ambiente de “fabricação”
de táticas**
Andrea Tereza Brito Ferreira
- 79 As memórias na formação de professores e
professoras**
Maria Eliana Matos de Figueiredo Lima
- 97 Dispositivos metodológicos para a formação continuada
de professores: uma abordagem crítico-reflexiva**
Everson Melquiades Araújo Silva
- 119 Os autores**

APRESENTAÇÃO

O objetivo deste livro é compartilhar com os professores que integrarão a Rede de Formação Continuada, que está sendo tecida com o apoio e iniciativa do Ministério da Educação, secretarias de educação e demais professores formadores, integrantes de outras redes de socialização profissional, as reflexões sobre Formação de Professores.

O Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), na condição de núcleo de formação continuada da Rede, em Pernambuco, reuniu professores universitários, alunos de graduação e pós-graduação e professores do Ensino Fundamental no sentido de conhecer, refletir, construir e desconstruir caminhos para a formação de professores, na área de Alfabetização Linguagem.

Desse modo, apresentamos aqui, com este livro sobre formação, parte do resultado desse trabalho, que se traduz em uma concepção de formação na qual o professor é considerado sujeito de uma construção própria por meio das experiências vivenciadas durante a sua trajetória de vida e de escolarização, seja enquanto alunos em formação inicial ou já professores.

Nesse sentido, os textos aqui reunidos vêm articular as diversas dimensões da formação docente, buscando a compreensão desse processo de uma forma ampla e específica.

No primeiro capítulo, “Os Desafios da formação de professores no Século XXI: competências e solidariedade”, Alexandre de Freitas leva-nos a entender a formação de professores dentro de um conjunto de ações e políticas que visam à melhoria do ensino, da qualidade da escola e da sociedade. Discute a questão da formação continuada como uma ação de grande importância para o desenvolvimento do trabalho docente com reflexos positivos na sociedade.

No segundo capítulo, “A questão da experiência na formação profissional dos professores”, o mesmo autor faz um percurso histórico e aprofunda os conceitos de formação, refletindo também sobre a importância da experiência no desenvolvimento da prática reflexiva do professor e outras questões atuais da prática formativa.

O terceiro capítulo, “Os saberes docentes e sua prática”, de Andrea Brito, tem como objetivo principal analisar o papel do professor frente aos saberes disponibilizados para a sua prática, em diferentes contextos históricos. Discute as mudanças ocorridas no *lôcus* do saber para o desenvolvimento da prática pedagógica, desde o saber técnico ao saber docente.

O quarto capítulo, “O cotidiano da escola como ambiente de “fabricação” de táticas”, da mesma autora, trata do cotidiano escolar como um espaço onde os professores constroem no dia a dia, “táticas” de operacionalização, a partir dos elementos: vida, sociedade e saber que se materializam nas práticas cotidianas singulares.

No quinto capítulo, “As memórias na formação de professores e professoras”, Eliana Matos discute a construção de memórias, na formação docente, como um dispositivo que possibilita aos professores refletirem sobre as suas trajetórias e reconstruírem suas práticas enquanto professores e sujeitos sociais.

O sexto e último capítulo, Dispositivos metodológicos para a formação continuada de professores: uma abordagem crítico-reflexiva, Everson Melquíades apresenta, baseado na concepção de formação

assumida pelos autores deste livro e pelos integrantes do CEEL, os caminhos que poderão orientar uma prática formativa para os professores, considerando as experiências e singularidades. Analisa os dispositivos que poderão nortear a formação, nessa perspectiva, discutindo-os passo a passo.

Enfim, depois dessa breve apresentação, só nos resta agora desejar que professores formadores, alunos e leitores que se interessarem pela temática, aproveitem a leitura desse livro e tomem para si os conteúdos apresentados!

Andrea Tereza Brito Ferreira

Eliana Borges Correia de Albuquerque

Telma Ferraz Leal

Os desafios da formação de professores no século XXI: competências e solidariedade

Alexandre Simão de Freitas

As ciências sociais e humanas, em geral, e a pedagogia, em particular, encontram-se mergulhadas em um universo de complexidades. As próprias científicidades tradicionais não conseguem mais dar conta dos desafios postos à educação na atualidade (DUBET, 1996; IMBERT, 2003; CHARLOT, 2000). Vivemos também tempos de globalização, de aprofundamento dos níveis de pobreza, de introdução de novas tecnologias no processo produtivo, de questionamentos sobre a eficácia dos sistemas de proteção social do Estado. Todos esses fenômenos, ainda que em níveis diferenciados, têm impacto efetivo na configuração de novos desafios que atingem a sociedade e a educação escolar (AZEVEDO, 1997).

Nesse contexto, afirmar simplesmente que a função social da escola consiste em “formar para a cidadania”, sem levar em consideração os limites da própria educação, é propor um “discurso vazio” (PERRENOUD, 2005, p. 09), desconectado das questões que envolvem a construção dos vínculos sociais e dos seus impactos na formação da identidade e da cidadania democrática (DABAS; NAJMANOVICH, 2002).

É preciso repensar a própria natureza da instituição educativa na atualidade. Pois, apesar de não ser a única instância responsável pela educação, a escola, ao desenvolver uma prática educativa planejada e sistemática, durante um período contínuo e extenso na vida das pessoas, contribui diretamente na criação de condições para que todos possam aprender os conteúdos necessários para aquisição dos instrumentos de compreensão da realidade e participar nas relações sociais, políticas e culturais. Nesse sentido,

O desenvolvimento de diferentes capacidades – cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal – só se torna possível por meio do processo de construção e reconstrução de conhecimentos, o que depende de condições de aprendizagem de natureza subjetiva e objetiva. O conhecimento prévio dos alunos, a crença na própria capacidade, a disponibilidade para aprender, o sentimento de pertinência ao grupo de colegas e a valorização dos saberes escolares são algumas condições subjetivas que explicam por que, a partir de um mesmo ensino, há sempre lugar para a construção de diferentes níveis de aprendizagem. (PRADO, 1999, p. 121)

Por outro lado, a aprendizagem depende das condições objetivas relativas ao modo como o próprio ensino se organiza em suas diferentes dimensões. A efetividade dos processos de construção do conhecimento resulta, portanto, do cruzamento de variáveis complexas. As propostas didáticas nunca se realizam em abstrato. A defesa de uma educação de qualidade não deve constituir-se apenas como uma manifestação de vontade, individual ou coletiva, mas como um ideal concreto a ser realizado no cotidiano das instituições escolares. As duas últimas décadas trouxeram para o centro do debate educativo a questão das condições necessárias para assegurar o direito de crianças, jovens e adultos a aprendizagens consideradas imprescindíveis para o desenvolvimento de suas capacidades (FELDFELBER; THISTED, 1998). A preocupação com essa questão não constitui uma novidade na história da educação brasileira, não obstante, a partir dos anos 1990, a temática tornou-se uma questão

socialmente problematizada pelo conjunto dos atores que, direta ou indiretamente, mantém relações com os sistemas educativos (MO-REIRA, 1994).

A razão para essa preocupação com a qualidade da educação não é casual. Nos últimos 30 anos, o sistema educacional brasileiro sofreu expansão acelerada, registrando-se um crescimento amplo das matrículas em todos os níveis de ensino. Entre outros fatores, contribuíram para essa situação a forte demanda por serviços educacionais criada em decorrência da urbanização do País e o esforço do poder público para expandir o acesso à escolaridade obrigatória. As políticas de universalização do atendimento no ensino fundamental, implementadas em regime de colaboração pelos três níveis de governo, produziram resultados bastante significativos na década de 1990. Nesse período, a taxa de escolarização líquida da população de 7 a 14 anos saltou de 86% para 95%, entre 1991 e 1998. É importante lembrar que a meta prevista pelo Plano Decenal Nacional de Educação para Todos previa a elevação dessa taxa para o patamar de 94% em 2003, o que significa afirmar que o Brasil conseguiu universalizar o acesso ao ensino fundamental. No entanto, o monitoramento do sistema educacional também tem revelado a permanência de outros problemas.

Vejamos outro indicador: a taxa de escolarização bruta. Nesse mesmo período de 1991 a 1998, essa taxa cresceu de 106% para 122%, indicando assim uma proporção elevada de alunos que apresentam acentuada distorção idade/série. Esse fenômeno que tem como causas centrais a repetência e a evasão revela o grau de ineficiência do sistema educacional brasileiro. Os alunos chegam a levar em média 11 anos para completar as oito séries da escolarização obrigatória (CASTRO, 1999, p. 55).

Além disso, a distorção idade/série tem graves consequências. Em primeiro lugar, para os sistemas de educação, que têm seus custos elevados. Em segundo, para os próprios alunos, afetando sua auto-estima e o seu rendimento. Então, o desafio continua sendo assegurar as condições de permanência no sistema e a garantia de sucesso escolar. Como revelam os dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), os alunos brasileiros têm

apresentado, sistematicamente ao longo dos anos, baixo rendimento em áreas fundamentais como Matemática e Língua Portuguesa. Essa situação implica desafios novos para o planejamento e para a implementação das políticas educacionais. Ao analisar, contextualmente, esses índices sobre a efetividade e a eficiência do ensino, é possível apreender que os resultados do processo pedagógico não dependem apenas dos recursos materiais disponíveis nas escolas, da formação docente ou de processos curriculares padronizados.

Com isso, não estamos querendo minimizar a importância de se universalizar uma infra-estrutura básica para o desenvolvimento do ensino em todo o País. De fato, a maioria de alunos do ensino fundamental ainda é atendida em escolas com recursos escassos ou, em muitos casos, inexistentes. Além disso, algumas pesquisas vêm evidenciando a associação entre o rendimento dos alunos, as matrizes curriculares de referência e a qualificação do professor (BICUDO; SILVA JR., 1999a, 1999b).

Não obstante, a questão da qualidade do ensino constitui-se como um fenômeno altamente complexo, remetendo para uma espécie de “matriz organizacional da escola” que sobredetermina os limites e as possibilidades de mudança educacional. Os aspectos que mais se destacam na composição dessa matriz são: a autonomia escolar, a responsabilidade e o compromisso com a aprendizagem do aluno, as expectativas de sucesso escolar, o planejamento coletivo e as relações compartilhadas, a articulação com as famílias e a comunidade e a formação permanente dos professores. Todos esses fatores estão relacionados a um projeto pedagógico capaz de apontar com clareza, para professores, alunos e pais, os propósitos da escola e a caracterização teórica e metodológica do trabalho educativo (PERRENOUD, 2000).

Nessa perspectiva, a formação dos professores não pode estar desarticulada de uma política de melhoria da qualidade do ensino. A meta de que os alunos possam ser sujeitos da sua própria formação implica construir um objetivo idêntico para o processo de formação dos professores, uma vez que o educador só pode dar sua tarefa por realizada quando ele coloca seu trabalho a serviço da aprendizagem

de todos os alunos. Desse modo, o alvo da formação precisa ser o de construir e consolidar caminhos que permitam a conquista, pelo professor, de autonomia nas dimensões social e pedagógica.

A formação de professores como política de inclusão social

Nas últimas décadas, as reformas educativas que vêm sendo empreendidas, em nosso País, tomaram por base a noção de profissionalização da atividade docente, como pré-condição para o exercício da cidadania desde a escola. A razão dessa centralidade na profissionalização e no desenvolvimento de competências profissionais está na compreensão de que os “saberes não bastam” (PERRENOUD, 2005, p. 15). O domínio enciclopédico de informações e conhecimentos desarticulados não é condição suficiente para se garantir a inserção social dos indivíduos. É preciso que os alunos aprendam a “fazer uso” do saber disponibilizado pelas instituições escolares, para enfrentar as situações problemáticas e tomar decisões, operando sua transferência, mobilização e contextualização. Existe, então, relação significativa entre o conhecimento escolar e a vida social e cultural com o trabalho profissional do professor.

Por essa razão, “ao mesmo tempo em que se propõe uma nova educação escolar, um novo papel de professor está sendo gestado a partir de novas práticas pedagógicas, da atuação da categoria e da demanda social” (SEF/MEC, 2002, p. 16). A temática da profissionalização docente não se trata de uma “simples concessão ao espírito do tempo” (PERRENOUD, 2005), mais um “modismo” comum no campo educativo brasileiro. A reconfiguração dos processos de formação profissional do professor insere-se em uma tendência mundial que vem buscando nova forma de compreender e atuar em educação (PERRENOUD, 1993; NÓVOA, 1995). A questão fundamental diz respeito não apenas ao fato de ser necessário melhorar as práticas formativas, mas de realizá-las de forma diferente. Essa é uma exigência da própria formação profissional.

A formação profissional – embora em geral não a tomemos dessa forma – é um processo de educação de adultos, um processo de ensino e aprendizagem em que adultos aprendem com adultos os conteúdos relacionados, direta ou indiretamente, ao exercício de uma profissão. Não basta, portanto, simplesmente transferir os modelos de ensino e aprendizagem escolar para a formação de professores, por melhor que sejam. Não basta tratar os professores como alunos que aprendem conteúdos cujo uso não é imediato e nem contextualizado. Não basta organizar as ações tendo como apoio exclusivamente a informação teórica sobre a prática pedagógica. Não se pode tomar o exercício do magistério simplesmente como aplicação e manejo de um conjunto de técnicas, pois a atuação do professor é complexa e singular. É preciso recriar as formas convencionais de ensino e aprendizagem para torná-las adequadas às peculiaridades da formação de professores. (SEF/MEC, 2001, p. 13)

Em consonância com esse ponto de vista, uma política de formação docente precisa desencadear um processo consistente de “re-socialização profissional dos professores” (CORREIA; MATOS, 1999, p. 16), ressignificando as imagens que esses têm a respeito de sua própria identidade social e profissional. Ao longo do tempo, o professor e sua função foram ganhando centralidade com base em um conjunto de significações sociais herdadas que se reportam a um vasto conjunto de “virtudes”: sacrifício, bondade, abnegação, paciência. O discurso educativo contemporâneo, entretanto, apela para outras qualificações: autonomia, profissionalização, valorização.

Esse novo dispositivo discursivo surge no bojo das tendências recentes da educação mundial. A Unesco, em 1993, instaurou uma Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, com o propósito de identificar as tendências da educação nas próximas décadas. O relatório conclusivo, conhecido como *Relatório Jacques Delors*, ao mesmo tempo em que instituiu os “quatro pilares” da educação contemporânea (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser), configurou nova base epistemológica para a formação profissional dos professores (UNESCO, 1999, p. 155-156).

A definição dessas novas diretrizes depende, portanto, da identificação do lugar que a formação dos professores ocupa em face do conjunto de fatores que interferem na aprendizagem dos alunos, o que não significa conceber a formação como o único fator responsável para o sucesso das práticas escolares. O raciocínio, na verdade, é outro.

Parte-se da compreensão de que a história de desqualificação sofrida pelos docentes, verificada na progressiva diminuição salarial, no enfraquecimento do status social e nas precárias condições de trabalho, tem sido um dos principais vetores responsáveis pelos baixos níveis de desempenho no sistema escolar. O professor não pode ser visto como “o” problema, mas como elemento imprescindível para a superação dos dilemas educacionais (VERGNAUD, 1996).

Nesse sentido, uma política de formação de professores materializa-se como um dispositivo de mudança estratégica na construção de uma educação escolar de qualidade. Mas, para isso, é preciso priorizar a transformação do modo de ver e das expectativas do trabalho que os professores realizam. O Brasil, nas últimas décadas, materializou várias iniciativas nessa direção, seja instituindo novos dispositivos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96), o Plano Nacional de Educação e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), seja implementando programas de intervenção específicos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a TV Escola. Todas essas ações têm caráter formativo e repercutem na prática escolar.

Contudo a simples implementação desses mecanismos não é condição suficiente para desencadear as transformações pretendidas. É preciso uma “mudança qualitativa” no próprio modo de operacionalizar a formação dos professores. Um caminho, nessa direção, consiste em alterar a estrutura dos cursos de licenciatura atualmente existentes, elevando o patamar de qualificação. Os professores passariam a ter sua formação, exclusivamente, no âmbito superior, centrada nos conteúdos específicos de cada habilitação (VEIGA, 1998,

1999). Apesar da relevância dessa discussão para o desenvolvimento da profissão docente no País, compreende-se também que, por si só, essa formação não é garantia de qualidade.

É consenso que nenhuma formação inicial, mesmo em nível superior, é suficiente para o desenvolvimento profissional, o que torna indispensável a criação de sistemas de formação continuada e permanente para todos os professores. (SEF/MEC, 2002, p. 17)

Quando associada às melhorias referentes a equipamentos, carreira e salário e a programas de titulação, a criação de sistemas de formação, nos quais se articulem os processos de formação inicial e continuada dos professores, pode produzir mudanças mais significativas nas práticas de escolarização. O reconhecimento de que o professor exerce uma atividade profissional, de natureza pública, implica a percepção de que o desenvolvimento profissional permanente constitui uma necessidade intrínseca a sua atuação, ou seja, é, simultaneamente, um direito e uma condição da nova cultura que se pretende afirmar. Nessa direção, várias estratégias de ação precisam ser projetadas com a finalidade específica de desenvolver novos rumos para a formação continuada.

Isso é fundamental, haja vista que, no Brasil, historicamente, os modelos predominantes de formação continuada têm privilegiado uma concepção instrumental do trabalho docente (ALARCÃO, 1998; ALONSO, 1999). Esse tipo de concepção operacionaliza as práticas de formação continuada como uma espécie de preparação técnica dos professores, tendo em vista a replicação unívoca por eles das propostas elaboradas pelos especialistas das diversas instâncias governamentais.

O professor, quase sempre, tem sido significado como um indivíduo passivo, um executor prático das propostas previamente determinadas, reduzindo o saber docente ao “como fazer”, ou seja, aos procedimentos relacionados com a transmissão. O caráter autoritário dessas proposições também se reflete no próprio modo de articular o saber pedagógico no interior dos processos de formação continuada (PIMENTEL, 1993). Não há uma coerência entre o modelo de

formação proposto, isto é, o modo pelo qual os professores aprendem nos programas de formação continuada; e o modelo de ensino-aprendizagem que é sugerido aos professores enquanto “prática ideal” a ser operacionalizada em seu ambiente real de trabalho. Assim, os professores são estimulados a produzir práticas de ensino voltadas para o desenvolvimento crítico dos alunos e para a construção de uma aprendizagem ativa, criativa e autônoma. Enquanto que, no concreto, quando eles estão na condição de “alunos” dos cursos de formação, privilegia-se o tratamento formal das informações, dissociando-se conteúdo e método e desconsiderando-se a reflexão sobre a sua prática pedagógica. Acredita-se que a competência é uma decorrência espontânea dos conhecimentos acumulados no processo de formação (CAPPELLETTI; LIMA, 1999).

Segundo Santos (1998), esse tipo de intervenção aparece quase sempre referido aos problemas encontrados na prática dos professores, podendo visar tanto a “conscientização” dos docentes em relação aos princípios normativos vinculados à sua prática quanto motivá-los para o exercício da sua função. O mais comum, no entanto, tem sido a ênfase em programas de capacitação voltados para introduzir “mudanças curriculares ou mudanças pedagógicas”, com a finalidade de corrigir “lacunas na formação inicial” ou em decorrência da “necessidade de atualização”, assumindo os diversos especialistas o papel de sistematizadores e divulgadores desses conhecimentos “atualizados”, entre os professores das redes de ensino (p. 129). Uma variação recente, desse modelo consiste nas chamadas “oficinas pedagógicas”, onde os professores são estimulados a “vivenciar” experiências e atividades que se consideram importantes para o seu exercício profissional. Nesse tipo de programa, há comumente integração entre atividades teóricas e práticas; não obstante, a análise reflexiva das atividades desenvolvidas nas salas de aula dos professores ainda permanece excluída dos conteúdos da formação (SANTOS, 1999). Nos dois casos, portanto, as atividades formativas visam fornecer uma formação profissional em que a teoria está desvinculada da prática, e a prática não é percebida como consequência de uma sólida formação teórica (SCHÖN, 2000).

Formar “professores profissionais”: um desafio para os sistemas educacionais

Mas o que significa efetivamente formar um professor? Qual é o sentido de pensar a sua formação, em termos de um desenvolvimento profissional permanente? Essas são, sem dúvida, questões bastante complexas e que têm recebido diferentes respostas em distintas perspectivas teóricas.¹ Nos limites deste texto, entretanto, é impossível realizar uma discussão de todas essas abordagens atualmente disponíveis no campo pedagógico. Privilegiamos, portanto, aquelas perspectivas mais difundidas nos sistemas de formação vigentes. Nessa direção, um dos autores que têm discutido os paradigmas de formação dos professores, na atualidade, é Kincheloe (1997). Em sua obra *A formação do professor como compromisso político*, ele identifica a existência de quatro grandes paradigmas de formação dominantes nesse final de século: o behaviorístico, o personalístico, o artesanal tradicional e o orientado para a pesquisa.

O primeiro modelo estaria, segundo o autor, baseado no imaginário cientificista cartesiano-newtoniano, assim como na psicologia behaviorista. Sua característica principal é que o conhecimento, a habilidade e a competência aprendida pelos professores são considerados relevantes tão somente valendo-se das definições que são produzidas pelos especialistas sobre o que seria um “bom ensino” (p. 199). No paradigma personalístico, por sua vez, a ênfase são as teorias cognitivas psicológicas, privilegiando-se também a habilidade do professor para reorganizar a percepção e a crença dos alunos sobre o ensino dos conteúdos específicos. Desse modo, a formação focaliza-se no desenvolvimento pessoal do docente e, do mesmo modo que na “educação behaviorista, a educação personalista do professor é social e politicamente descontextualizada” (p. 200). No terceiro modelo, o professor é visto como artesão semiprofissional que

¹ (ALARCÃO, 1998; ALONSO, 1999; CAMPOS; PESSOA, 1998; COSTA, 1995; CUNHA, 1999; GIROUX, 1997; NÓVOA, 1995; PERRENOUD, 1993; PERRENOUD, 2000; SACRISTÁN, 1999; SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998; SAMPAIO; LEITE, 1999; SCHÖN, 2000; ZUIN, 1997).

adquire competência através de situações de aprendizagem “tipo experiência”; pressupondo, também, que os alunos são “resistentes” à assimilação do conhecimento e da aprendizagem científica. Finalmente, no modelo orientado para a pesquisa, valoriza-se o cultivo de habilidades de investigação sobre o processo de ensinar. A formação, nesse modelo, é mais do que uma atividade prática na qual os professores executam determinadas atividades e experiências previamente determinadas. Ela é, sobretudo, um processo capaz de desenvolver a consciência política do professor, estimulando-o a problematizar sua prática no interior do contexto social mais amplo. A lógica que norteia esse último modelo articula-se com o desejo de promover a democratização das escolas, quebrando a passividade dos docentes para torná-lo um profissional autônomo.

Os programas de formação dos professores orientados para a pesquisa ancoram-se, sobretudo, em uma compreensão pós-formal da política, da pedagogia e, por conseqüência, da aprendizagem do professor. Isso significa dizer que a educação do professor jamais é separada de seu contexto sócio-histórico e das dimensões do poder que têm ajudado a formá-lo. Nesse tipo de educação, está-se sempre atento às “formas como o poder molda o discurso da educação e do pensamento em si”, de tal modo que o professor é sempre encorajado a se engajar “numa meta-cognição autoconsciente” (KINCHELOE, 1997, p. 205).

Desse ponto de vista, os programas de formação continuada deveriam ser considerados como estratégia ativa de desenvolvimento, tanto da “imaginação pedagógica” quanto da consciência auto-reflexiva social e crítica dos professores. Os conceitos de reflexão e de “ensino reflexivo” são apontados como o eixo fundamental da formação. A intenção, nesse caso, é construir uma “epistemologia da prática”, centrada no saber e na “reflexão” produzida pelo professor ao se defrontar com situações de incerteza e conflito vividas, cotidianamente, por meio da análise de sua própria prática. A reflexão é alçada, simultaneamente, à condição de objetivo e ao conteúdo do processo de formação, mediante a concepção de uma prática reflexiva baseada nessas três dimensões: o *conhecimento na ação* (saber implícito que permite ao professor agir); a *reflexão na ação* (pausa

na ação para reorganizar a prática); e a *reflexão sobre a reflexão na ação* (sistematização teórica das ações, podendo gerar mudança na prática futura) (SCHÖN, 1992). Em outros termos, nos marcos da formação do professor como um profissional reflexivo, a habilidade requerida é a interação inteligente, criadora e autônoma do docente com os problemas singulares e complexos da sua sala de aula, abordados por um diálogo reflexivo com determinadas situações problemáticas (JOSSO, 2004).

A dimensão da complexidade refere-se à própria natureza da função de professor, como um profissional que atua com base em uma dimensão relacional. Enquanto “gestor da sala de aula” (SEF/MEC, 2002, p. 57), o professor não tem como se esquivar das relações humanas, o que o coloca numa situação de envolvimento pessoal, que atinge tanto a ele quanto aos alunos. Mais ainda. Essa complexidade é acentuada pelo fato de que o trabalho pedagógico é sempre contextual, ou seja, ocorre sempre em situações específicas, haja vista a singularidade de cada sujeito que participa do espaço escolar. Uma realidade mutável cujos problemas não admitem soluções pré-fabricadas. A profissionalidade docente, nesse contexto, requer que o professor possa avaliar criticamente sua própria atuação e o contexto em que atua.

Nesse quadro, a formação reflexiva consistiria em um processo de transformação ou reconstrução da própria experiência profissional e pessoal dos professores na medida em que eles analisam criticamente os pressupostos da sua ação pedagógica. O trabalho formativo precisa incluir tanto o domínio teórico do conhecimento profissional quanto a capacidade de saber mobilizá-lo em situações concretas. A aprendizagem, na formação reflexiva, faz-se acompanhar da competência para construir um discurso sobre a prática, como disposição para confrontar os limites do conhecimento da explicação e solução das questões da realidade. A concepção de competência profissional significa, portanto, mobilização de múltiplos recursos (teoria, prática, experiência) para responder às diversas demandas das situações de trabalho (LÊ BOTERF, 2003; DOLZ; OLLAGNIER, 2004). Essa forma de compreender a formação continuada permite reconsiderar a idéia, bastante arraigada no imaginário dos formuladores de políticas

educacionais, no Brasil, de que uma transformação qualitativa das práticas de formação dos professores pressupõe necessariamente um conjunto de artefatos técnicos; metodologias sofisticadas; listas de conteúdos e/ou experimentos a ser assimilados pelos docentes. Entende-se que formar um “professor reflexivo”, antes de tudo, implica reconhecer, em todos os professores, a presença efetiva de um “intelectual” que, por sua própria atividade profissional, está constantemente obrigado a se (auto)formar continuamente, desvelando seu pensamento, seu desejo e sua intenção.

O conceito de “autonomia reflexiva” no trabalho docente não deve ser confundido com automonitoramento do conteúdo da prática vivida pelos professores, significando, antes, a possibilidade de transformação radical dessa mesma prática (CONTRERAS, 2002). Ser autônomo consiste em estabelecer relações significativas com sua própria ação, refletindo sobre a razão do próprio pensamento e o motivo dos atos que são realizados. Só há reflexão quando o pensamento se volta sobre ele mesmo e se interroga não só sobre seu conteúdo particular, mas sobre o seu pressuposto e o seu fundamento.

A reflexão é a própria transformação do pensamento; um esforço contínuo e permanente para se romper o fechamento em que estamos inseridos, a cada vez, como sujeitos, quer esse fechamento venha de nossa história pessoal, quer venha da instituição social-histórica que nos forjou. Nesse processo de ruptura com a “clausura” cognitiva e social, a imaginação criadora desempenha um papel central, já que toda reflexão está sempre ancorada na afirmação e na instituição de novos objetos de pensamento (CASTORIADIS, 1999). O “sentido” do que se faz e do que se pensa é um investimento ativo, uma escolha deliberada e deliberante dos sujeitos.

Por isso mesmo, a “formação reflexiva” não deve ser vista como fórmula mágica capaz de resolver os desafios e os problemas encontrados na prática pedagógica. O fundamental é que as instituições encarregadas da formação profissional dos professores tornem essa reflexividade coletiva possível, materializando-a concretamente. Os programas de formação devem ser pensados/organizados para estimular

os professores a interrogar o discurso e a prática hegemônicos sobre a educação, e não para “pensar pelos professores”.²

Caracterizando a formação continuada em uma proposta de desenvolvimento profissional permanente

As práticas de formação continuada possuem uma “dinâmica própria”, e como tal devem ser abordadas. O eixo da reflexão sobre formação continuada está direcionado, prioritariamente, para as modalidades de transposição dos conteúdos da formação e sua relação com determinadas “epistemologias escolares”.³ As práticas de formação continuada não contribuem apenas para transformar os “saberes de referência” das ciências em “saberes escolares”, mas também contribuem para gerar/consolidar/transformar os próprios ideais de escolarização. De acordo com Zabala (1998), “a determinação das finalidades ou objetivos da educação, sejam explícitos ou não, é o ponto de partida de qualquer análise da prática [educativa]. É impossível avaliar o que acontece na sala de aula se não conhecemos o sentido último do que ali se faz” (p. 29). Sem esse balizamento, corre-se o risco de se anunciar como “novo” práticas e crenças há muito superadas. Isso é importante, tendo em vista a história recente e ambivalente das práticas de formação continuada em nosso país.

Muitas vezes denominamos “formação continuada” modelos formativos convencionais de transmissão, tais como: treinamento, reciclagem ou capacitação. Mesmo quando esses formatos assumem funções bem específicas em termos de objetivos, conteúdos e tempo

² No ensino reflexivo, o professor não atua profissionalmente seguindo modelos ou estratégias de intervenção previamente elaboradas por outros. Sua atividade pode até incorporar as idéias, conhecimentos e sugestões produzidas pelos “especialistas”, mas a reflexão sobre as finalidades, a decisão sobre os conteúdos e as situações didáticas é sempre uma responsabilidade sua e compartilhada com uma equipe de profissionais que atuam em conjunto na escola.

³ Expressão sintetizada por ASTOLFI; DEVELAY, 1998, para se referir à estrutura do saber ensinado nas escolas.

de duração e modalidades (presencial ou a distância, direta ou por meio de multiplicadores), todos têm como elemento constitutivo a ausência de mecanismos efetivos para acompanhar, de forma efetiva, a prática pedagógica concreta dos professores.⁴ Em outros termos, a formação continuada não deve ser confundida com ações pontuais ou extensivas de formação, cujos efeitos são bastante limitados e discutíveis. Mesmo quando são planejados visando divulgar novas idéias ou sensibilizar os professores para aspectos importantes de seu trabalho (através de minicursos ou oficinas, por exemplo), esses eventos não carregam as características da formação continuada. Esse tipo de intervenção não tem como potencializar o processo de tematização da prática, bem como a observação sistemática de outras experiências.

Algumas redes de ensino justificam esse tipo de intervenção com o argumento de que as redes são grandes e que seria difícil atender a todos os professores nesse enfoque de “análise da prática pedagógica”. Sem querer adentrar nas questões político-administrativas relacionadas com as opções dos gestores dos sistemas educacionais, com a falta muitas vezes de articulação entre as várias instâncias do sistema e com a falta de quadros locais qualificados para desempenhar o papel de “formadores de formadores” (SEF/MEC, 2002, p. 46-47), não há como negar a precariedade dos resultados obtidos com essa forma de compreensão do que seja a formação continuada.

A formação continuada, na ótica do desenvolvimento profissional, implica, além dos mecanismos de acompanhamento da prática pedagógica, uma avaliação periódica das ações desenvolvidas e uma identificação das demandas de formação, localizadas com base nas dificuldades expressas pelos próprios professores no exercício de sua atividade profissional. Também não se pode confundir a formação para titulação (de professores em exercício) com os processos de

⁴ As ações formativas, nesse modelo, terminam por ficar circunscritas a aspectos generalizantes pelo fato de desenvolver ações muito concentradas: muito conteúdo teórico em pouco tempo; muita vivência prática com pouca reflexão teórica.

formação continuada.⁵ Esses últimos definidos partindo de uma análise da realidade na qual pretende incidir; uma avaliação de ações de formação anteriores; e das novas demandas colocadas pelos diferentes atores que participam do sistema, principalmente, os professores.

Trata-se de uma intervenção complexa, pois implica, por um lado, novos métodos de gestão institucional por parte dos sistemas educacionais, tendo em vista a necessidade de compatibilizar o tempo da formação com a jornada escolar de trabalho dos professores, criando condições para o desenvolvimento de ações sistematizadas e uma equipe pedagógica focada nesse tipo de ação, ou seja, é preciso consolidar nas redes locais um grupo de formadores com preparação adequada para lidar com os processos (teóricos e metodológicos) da formação continuada.

Por outro, esse dispositivo formativo tem dimensão metodológica própria, que diz respeito às ações de formação em si mesmas. A formação continuada não tem caráter suplementar à formação inicial. Não se trata de “suprir as carências” ou “corrigir as deficiências” dos professores em exercício. É esse tipo de pressuposição que é responsável pela dissonância entre os avanços obtidos nas áreas de conhecimento e o que acontece no terreno concreto das escolas. A formação continuada precisa ser convergente com a “cultura escolar”.

A perspectiva de formação continuada que aqui se propõe está intimamente ligada à existência dos projetos educativos nas escolas de educação básica (de educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos) e pode acontecer tanto no trabalho sistemático dentro da escola quanto fora dela, mas sempre com repercussão em suas atividades. (SEF/MEC, 2002, p. 71)

⁵ A formação para a titulação de professores em exercício constitui uma modalidade híbrida, situando-se entre a formação inicial e a formação continuada propriamente dita. Nesse caso, os professores que já estão exercendo profissionalmente suas atividades precisam atingir o mesmo patamar de conhecimento profissional estabelecida pela formação inicial em nível médio ou superior, dependendo da sua escolaridade. O currículo da formação para a titulação precisa contemplar os mesmos conteúdos mínimos exigidos pela formação inicial.

O sucesso das propostas de formação continuada está intimamente atrelado com essa repercussão nas atividades da escola. Nesse sentido, a metodologia da formação continuada é concebida como elemento vital na organização de situações didáticas que possibilitam uma relação com a construção de competências profissionais. Isso significa trazer a atuação profissional do professor para o eixo das práticas formativas. A primeira exigência metodológica é a consideração efetiva dos processos de aprendizagem dos professores. É preciso compreender como os professores se apropriam e constroem conhecimento. Apesar das poucas pesquisas nessa direção, sabe-se, entretanto, que a aprendizagem dos professores mobiliza, simultaneamente, suas características pessoais, bem como sua experiência de vida e profissional. Essa situação demanda flexibilidade nas ações formativas, que precisam ser sistematizadas de acordo com as necessidades de aprendizagem dos professores.

A segunda exigência metodológica tem a ver com a dimensão coletiva da formação continuada. Diferentes estudos evidenciam que o trabalho em colaboração tem efeito mais denso sobre as práticas formativas, em função das trocas de pontos de vista e da ampliação dos repertórios de significados e de experiências. Torna-se fundamental conceber dispositivos (situação de pesquisa, elaboração de trabalhos escritos, análise de práticas, intercâmbio) que permitam consolidar uma cultura de trabalho em colaboração.

A terceira exigência é a própria tematização da prática, ou seja, a tomada da própria prática como objeto de reflexão, articulando o debate sobre “o que”, “como”, “para que” e “para quem”. Os recortes dessa tematização podem ser definidos segundo os objetivos de cada situação de formação planejada. Pode-se, por um lado, optar por tematizar aspectos específicos da prática docente. E, por outro, a tematização pode ser pautada pelo conjunto de saber teórico e experiencial que compõe o conhecimento definido para a atuação profissional do professor (SEF/MEC, 2002): conhecimento sobre crianças, jovens e adultos; conhecimento sobre a dimensão cultural, social e política da educação; cultura geral e profissional; conhecimento pedagógico; e conhecimento experiencial contextualizado (p. 87).

Esses âmbitos não devem ser apreendidos na lógica disciplinar convencional, mas como “cenários” com base nos quais torna-se possível imaginar e materializar diferentes propostas de formação continuada, podendo envolver desde aprofundamento sobre um conteúdo específico (como alfabetização de adultos, por exemplo), recorres didáticos e curriculares até ações voltadas para a ampliação do universo cultural dos professores.

Os modelos existentes não devem ser “copiados” ou “transplantados” univocamente de um contexto para outro, mas servir apenas como referência, para confrontar representações prévias e alterar a forma de conceber a atuação do professor. Como indicamos anteriormente, a dimensão das competências como eixo das atividades de formação continuada implica a necessidade de se vivenciar experiência e aprendizagem que são construídas processualmente, em movimentos singulares de atuação compartilhada, que, pouco a pouco, vai alterando conhecimento e prática, reflexão e ação. Nesse sentido, não é possível conceber um currículo prévio como condição para a formação continuada, uma vez que essa é desenvolvida com base em um complexo processo de aprendizagem por resolução de problemas.

Entende-se aqui que problema é qualquer questão – de natureza teórica ou prática – para a qual não se tem de imediato, ou de antemão, uma resposta satisfatória e que, portanto, demanda uma busca de solução. Essa busca por sua vez exigirá interpretação do desafio no contexto em que emerge, planejamento de uma ou mais soluções possíveis, execução das soluções planejadas e avaliação do resultado obtido. Nesse processo, a resolução de problemas envolve invenção, criatividade, uso de conhecimentos prévios, busca de novas informações etc. (SEF/MEC, 2002, p. 110)

Uma questão central, nesse contexto, é que um “problema” existe apenas para quem o tem, ou seja, para quem foi pessoalmente sensibilizado (cognitiva ou afetivamente) por ele. Não se trata de algo que possa ser feito por outros. Por isso, as situações problemas, veiculadas na formação continuada, precisam ser significativas, o

que implica que elas sejam contextualizadas na atuação profissional dos professores. Assim concebidas, elas podem fazer parte de um conjunto amplo de dispositivos teórico-metodológicos: observação, análise e discussão do trabalho de outros professores (diretamente ou por meio de recursos de documentação); exposição de trabalhos realizados, análise de atividades e produções dos alunos; criação e experimentação de situações didáticas intencionalmente planejadas.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma P. (Org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, 1998.

ALONSO, Myrtes (Org.). *O trabalho docente. Teoria e prática*. São Paulo: Pioneira, 1999.

ASTOLFI, J. P.; DEVELAY, M. *A didática das ciências*. Campinas: Papirus, 1990.

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

BICUDO, M. A. V.; SILVA JÚNIOR, C. (Orgs.) *Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

BICUDO, M. A. V.; SILVA JÚNIOR, C. (Orgs.). *Formação do educador: avaliação institucional, ensino e aprendizagem*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. *Referenciais para formação de professores*. Brasília: MEC/SEF, 1999.

CAPPELLETTI, I. F.; LIMA, L. A. N. (Orgs.). *Formação de educadores: pesquisas e estudos qualitativos*. São Paulo: Olho d'água, 1999.

CASTORIADIS, C. *Feito e a ser feito: as encruzilhadas do labirinto* V. Trad. Lillian do Valle. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, M. H. G. O sistema educacional brasileiro: tendências e perspectivas. In: VELLOSO, J. P. R.; ALBUQUERQUE, R. C. *Um modelo para a educação no século XXI*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

CHARLOT, B. *Da relação com saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

DABAS, E.; NAJMANOVICH, D. *Redes: el lenguaje de los vínculos*. Barcelona: Paidós, 2002.

DELORS, Jacques (org.) *UNESCO Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 1999.

DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. *O enigma da competência em educação*. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

DUBET, F. *Sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

FELDFEBER, M.; THISTED, S. A definição de políticas de formação docente num contexto de crise. *Revista Cadernos de Pesquisa*, n. 103. São Paulo: Fundação Carlos Chagas: Cortez Editora, 1998.

IMBERT, F. *Para uma práxis pedagógica*. São Paulo: Plano, 2003.

JOSSO, M-C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

KINCHELOE, Joe L. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Trad. N. M. Pellanda. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LE BOTERF, G. *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. Porto Alegre: AtMed, 2003.

MOREIRA, Antonio F. (Org.). *Conhecimento educacional e formação do professor*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1994.

NÓVOA, Antonio (Org.). *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

PERRENOUD, P. *Escola e cidadania. O papel da escola na formação para a democracia*. Porto Alegre: ArtMed, 2005.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Trad. P. C. Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, Selma G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTEL, M. da Glória. *O professor em construção*. Campinas: Papirus, 1993.

PINTO, F. C. *A formação humana no projeto da modernidade*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

PLAISANCE, E.; VERGNAUD, G. *As ciências da educação*. São Paulo: Loyola, 2003.

SANTOS, Carmi F. *Ensino de língua portuguesa e a formação em serviço do professor das séries iniciais: um estudo de caso numa rede pública estadual*. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1999.

SANTOS, Lucíola L. de C. P. Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. In: VEIGA, Ilma P. (Org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, 1998.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo. Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Trad. R. C. Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCHÖN, Donald A. *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Ed. Paidós, 1992.

VEIGA, Ilma P. (Org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, 1998.

VEIGA, I. P.; CUNHA, M. I. da (Orgs.). *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, 1999.

VERGNAUD, Gerárd. A formação de competências profissionais. *Revista da GEEMPA*, n. 4. Porto Alegre: GEEMPA, 1996.

VELLOSO, J. P. R.; ALBUQUERQUE, R. C. *Um modelo para a educação no século XI*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa. Como ensinar*. Trad. E. F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

A questão da experiência na formação profissional dos professores

Alexandre Simão de Freitas

Desde a década de 1970, há estudos que apontam o magistério como uma “profissão em crise” (GIL VILLA, 1999; BICUDO; SILVA JR., 1996). Estudos que, por um lado, buscam interrogar os atores que praticam o exercício da docência e, por outro, procuram identificar os modelos sobre os quais têm se apoiado a vivência dessa atividade. As discussões têm tomado como referência central o problema angular de serem ou não os professores profissionais, dirijindo as interrogações para a vertente que se convencionou chamar de “sociologia das profissões”.¹ Segundo Weber (1996), poucos foram os estudos realizados, no Brasil, sobre o docente como profissional, uma vez que, somente a partir da década de 1990, estariam dadas as condições para que se procedesse a estudos sobre essa temática (SILVA, 1996; TOMMASI, 1996).

¹ Ver, por exemplo, os trabalhos pioneiros de Larson, “The rise of professionalism: a sociological analysis”, e Parsons, “Essays on sociological theory”, conforme referenciado e discutido em COSTA (1995).

O Plano Decenal Nacional de Educação para Todos (1993-2003), a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), entre outros dispositivos, contribuíram para consolidar no imaginário social do País a compreensão de que a construção da qualidade do ensino não pode prescindir da profissionalização e do reconhecimento público do magistério. O que exigiu reestruturação dos processos de formação inicial e continuada, “abrangendo a revisão dos currículos dos cursos médios e superiores do magistério e dos programas de capacitação dos profissionais em exercício” (BRASIL, 1993, p. 45).

Definidos como prioridade, os programas de formação continuada, na nova LDBEN 9.394/96 (arts. 61, 63, 67, 70 e 87), foram concebidos como mecanismos fundamentais para promover mudanças efetivas tanto na qualificação dos profissionais do ensino quanto nos processos de aprendizagem. Também no Plano Nacional de Educação encontram-se referências para a criação de um sistema de educação continuada, associado à avaliação do desempenho e à valorização salarial dos docentes.

No entanto, seria bastante ingênuo considerar essas discussões como algo absolutamente inédito na história educacional do País. Basta evocar a intensidade dos debates e confrontos ideológicos travados entre 1920 e 1937, pelos intelectuais que expressavam o desejo de construir a nação brasileira em bases urbano-industriais democráticas. Sugestivamente chamados de “profissionais da educação”, os pioneiros da Escola Nova propuseram a elaboração de uma política educacional voltada especificamente para a preparação profissional dos professores.

A preparação dos professores, como se vê, é tratada entre nós, de maneira diferente, quando não é inteiramente descurada, como se a função educacional, de todas as funções públicas a mais importante, fosse a única para cujo exercício não houvesse necessidade de qualquer preparação profissional. (AZEVEDO, F. *et al. apud*. GUIRALDELLI JR., 2000, p. 73)

Mas é a partir dos anos 1990 que o discurso da profissionalização docente assumirá a condição de diretriz normativa das políticas educativas nesse campo, instituindo estratégias progressistas de mudança (FERNANDES, 1998). As análises que tomavam a perspectiva do grupo profissional como centro de análise (ENGUITA, 1991; COSTA, 1995) caminharam para uma investigação mais ampla das relações entre saber, trajetória de vida e itinerário profissional. Com abordagens e orientações teórico-metodológicas distintas, esse tipo de investigação passou a evidenciar mudança significativa no modo de se conceber o “ofício dos professores” (PERRENOUD; PAQUAY; ALTET; CHARLIER, 2001). Tornar o professor um “profissional” passou a representar uma tentativa mais ampla de compreensão das próprias relações educação-sociedade.

A ênfase na formação continuada de professores é fruto, portanto, tanto da pressão e da luta dos profissionais da área e dos movimentos sociais em geral quanto da racionalidade econômica que reivindicam a eficiência do ensino público, haja vista as mudanças em curso no cenário global (SALM; FOGAÇA, 1991; HARVEY, 1993). Esses dois eixos de pressão, ancorados em uma complexa correlação de forças no espaço político, econômico, social e cultural, determinam distintas concepções no papel e na natureza dos programas de formação continuada. Algumas propostas, por exemplo, sugerem que a formação continuada deve organizar-se em torno dos saberes disciplinares (científicos) e dos saberes pedagógicos.

Nesse caso, o professor é visto como agente transmissor de informações, necessitando, então, dominar os conteúdos e técnicas adequadas de transmissão. O papel da formação consistiria em suprir as “carências” e/ou “deficiências” na formação inicial dos docentes (CELANI, 1988). Uma formação comumente percebida como “reciclagem” ou “treinamento”, excluindo qualquer consideração sobre o saber dos professores.

Esse tipo de formação continuada acaba funcionando como bolsões na vida profissional do/a docente, momento isolados e individualizados de uma trajetória, um produto acabado em um momento ou período acabado, contrariando a idéia de

formação permanente como um processo que compreende toda a trajetória de vida pessoal e profissional do/a docente [...]. A proposta dos/as multiplicadores enquadra-se perfeitamente na lógica da racionalização e otimização das estruturas de ensino, tão comum a uma visão produtivista da gestão da educação [...]. O conhecimento é visto aqui como o mero repasse de idéias [...]. Não se forma o/a professor/a reflexivo/a, capaz de problematizar a sua prática, transformando-a. (LEÃO, 1998, p. 50)

Em outra abordagem da formação continuada priorizam-se os treinamentos atitudinais (KRAMER, 1989). O objetivo final é a mudança de comportamentos e valores por meio de técnicas, exercícios e dinâmicas grupais que enfatizam aspectos sócio-afetivos. Aparecem aqui os chamados “laboratórios de sensibilidade”, os estudos de casos para efeitos de “demonstração”, as “oficinas”. A intenção é criar um “clima” de relaxamento, congraçamento e cooperação. A esfera dos “saberes” fica praticamente excluída, já que a questão é apelar para um modelo ideal de “bom professor”, capaz de fazer uso de sua criatividade na resolução dos problemas escolares (LEÃO, 1998, p. 50).

Nessas duas abordagens, omite-se um fato fundamental. A formação de professores é uma formação de (com e entre) adultos. A situação de formação do professor é simetricamente invertida em relação à situação de seu exercício profissional. Quando o docente se prepara para ser professor, ele vive o papel de aluno. O mesmo papel que seus alunos viverão quando ele for professor. Essa situação tão simples e tão óbvia quanto difícil de levar às últimas consequências tem gerado os mais variados problemas nas práticas de formação continuada. Pois, se é verdade que esses programas precisam tomar como ponto de ancoragem essa situação de simetria invertida, buscando tornar coerente a formação do professor e o futuro exercício da profissão, não é aceitável que, na situação de formação, o professor seja tratado como criança ou adolescente. Dizendo de outra forma, a “condição de aluno” do professor em formação não tem a mesma natureza que a condição do discente na sala de aula. Desse modo, os

dispositivos da formação não podem ser um “espelho” das práticas que se utilizam (ou mesmo que se deseja que os professores utilizem) nas salas de aula. Por isso, a crise na área de formação de professores não pode ser reduzida apenas às dimensões econômicas ou organizacionais, ou mesmo aos problemas de (in)definição curricular. A crise é também uma “crise de finalidade formativa e de metodologia para desenvolver essa formação” (GATTI, 1992, p. 44).

Assim, em contraposição aquele “espelhamento” nas práticas formativas que se configura em uma espécie de infatilização do professor, observa-se a emergência de uma abordagem mais complexa das práticas de formação continuada. Em vez de produzir uma visão dicotômica entre conteúdo e método, saber e experiência, conhecimento e prática, essa última perspectiva busca pensar o educador, antes de tudo, como um sujeito de sua prática educativa. Nesse sentido, o papel da formação continuada passa a ser instrumentalizá-lo na perspectiva de que ele assuma sua prática mediante a reflexão da experiência vivida nesse âmbito. A formação ocorre fundamentalmente por meio de “grupos de formação” que objetivam constituir momentos de estudos compartilhados e trocas de experiências (SAUL, 1993).

Nesses grupos, busca-se atingir, ao mesmo tempo, o modo como os professores constroem sua identidade social e profissional e as referências culturais que sustentam o imaginário social da sua formação profissional. Isso significa, entre outras coisas, assumir a formação profissional como um projeto de conhecimento e como um projeto existencial, capazes de reconectar práticas e saber (teórico e experiencial) e ampliar a competência profissional dos educadores (JOSSO, 2004). Dessa ótica, os modelos de formação continuada atualmente existentes são reconfigurados em outra lógica, inscrevendo a problemática do sujeito no centro dos debates sobre formação.

Além disso, o programa de formação permanente procura criar uma nova relação com as Universidades. Na relação tradicional, a Universidade se apresenta como produtora – de cursos, propostas curriculares, assessoria/consultoria, etc. A escola, por sua vez, é vista como mera consumidora de um conhecimento exterior. Nessa nova relação, as escolas

fazem-se reconhecer como sujeitos do conhecimento, definindo critérios de relevância para as parcerias com as Universidades, estabelecendo acordos em função das demandas e dos problemas da Rede. (LEÃO, 1998, p. 51)

Os professores colocam-se como sujeitos de uma experiência que se torna o alvo privilegiado da problematização nos grupos de formação, diferenciando-se de uma lógica transmissiva. Compreende-se que formar(-se) profissionalmente implica tomar consciência da experiência de onde cada um de nós retira lições e aprende coisas; consciência que emerge referenciada em pessoas, grupos, situações e acontecimentos que fazem parte de nosso percurso de vida pessoal e profissional. A noção de experiência é o que passa a fornecer sentido aos conteúdos teóricos e práticos da formação. O eixo da formação desloca-se para a compreensão dos modos por meio dos quais os professores aprendem. Nesse sentido, ser um *sujeito-em-formação* pressupõe usar conscientemente o *saber*, o *saber-fazer* e o *saber-ser* em função de um projeto específico (JOSSO, 2004). Do ponto de vista epistemológico, esse tipo de abordagem recoloca a questão das competências, instalando um novo referencial para o desenvolvimento profissional dos professores na contemporaneidade.

A docência como profissão entre trajetórias de vida e itinerários de formação

Desde a Grécia antiga, defrontamo-nos com modelos antagônicos de conceber o paradigma docente. Por um lado, o modelo socrático-platônico que vê o docente essencialmente como um “mestre de vida e de pensamento”, ancorado por uma prática cujo sentido é o “amor ao saber”. Por outro, o modelo sofista, segundo o qual o professor é um profissional, detentor de uma ciência professada, transmitindo um saber eminentemente útil. Assim, “se no primeiro caso, a docência constitui uma vocação inapelável, no segundo é uma opção de vida” (FERNANDES, 1998, p. 4). Nos dois casos, encontra-se em jogo o nosso entendimento do que significa ser um profissional.

Na contemporaneidade, a sociologia das profissões passou a definir a atividade profissional com base nas seguintes características gerais: formação intelectual longa; aquisição de competência técnica; princípio de especialização; primado da oferta de um serviço relevante para o conjunto da coletividade; controle pelos pares das formas de competência; e desenvolvimento de uma autonomia profissional (VAN ZANTEN; PLAISANCE; SIROTA, 1993, p. 112).

O problema é que esses princípios aplicam-se às profissões liberais (médicas e jurídicas), e, parcialmente, aos professores universitários. Mas não aos professores dos outros níveis de ensino, já que nem sempre a formação intelectual dos professores existiu; quando passou a ser exigida, nem sempre foi longa; agora que existe e, em certa medida, é longa, o controle da profissão não pertence totalmente aos docentes, uma vez que a profissão ainda não goza de autonomia, embora aspire a ter (FERNANDES, 1998). No entanto, talvez, mais importante do que discutir se a docência enquadra-se ou não no “código liberal das profissões” seja perceber que a atividade educativa é intrinsecamente um *dever-ser*, ou seja, o professor encontra-se sempre mergulhado em um universo profissional que é normativo, seja em relação ao seu perfil, seja em relação aos fins da própria atividade educativa.

Em outros termos, o professor é um profissional que precisa sempre optar por um “sentido” para a sua ação (ALTET, 1994). Essa opção, consciente ou inconsciente, é da mesma natureza do sentido de sua própria existência. Assim, como professor, não pode eximir-se a ser aquilo que é como ser humano, nem a ser como humano aquilo que é como professor. Essa compreensão baliza o entendimento do que tem sido denominado, pela literatura crítica da profissionalização docente, de “professor reflexivo” (SCHÖN, 1992). Um profissional cuja atuação é, simultaneamente, inteligente e flexível, resultante de uma integração entre ciência, técnica e arte. O profissional reflexivo, mais do que “desenvolver competências”, é aquele que sabe como sua competência é constituída, porque é capaz de entender sua própria ação e explicar por que tomou determinada decisão, mobilizando para isso o conhecimento de sua especialidade.

A dimensão reflexiva identifica-se com uma espécie de metacognição situada dos processos em que o professor está envolvido seja nas situações de formação, seja nas situações de exercício profissional. A ênfase nessa dimensão “situada” decorre, aliás, do próprio conceito de competência (PERRENOUD, 1992). Essa se constrói em situação, não é “conhecimento de” muito menos “conhecimento sobre”, mas é “conhecimento mobilizado para agir e tomar decisões em situações concretas”. Situações que envolvem sempre um componente imponderável e imprevisível, haja vista o caráter relacional do ensino (TARDIFF, 2000). Para a formação docente, esse é um aspecto crucial. Ao compreender o seu próprio processo de aprendizagem e constituição das competências, o professor estaria mais preparado para compreender e intervir na aprendizagem dos seus alunos.

Decorre dessa compreensão a referência constante à necessidade de tematização da prática como eixo de uma formação reflexiva e autônoma (ARGYRIS; SCHÖN, 1974; CALDERHEAD, 1987; LABARRE, 1992). A importância da prática decorre do significado que se atribui à competência do professor para ensinar e para fazer aprender. Competências são formadas na prática; portanto, os dispositivos de formação continuada precisam estar contextualizados na prática efetiva dos professores.

O termo “prática” assume, assim, três sentidos inseparáveis na situação de formação. O primeiro refere-se à contextualização, relevância e pertinência do conhecimento de referência das várias ciências que explicam o fazer social da educação. O segundo sentido identifica-se com o uso desse conhecimento como instrumento de comunicação (ensino) e organização cognitiva (aprendizagem). Por fim, a prática diz respeito à transposição didática propriamente dita. O eixo da formação continuada, portanto, é a prática pedagógica, compreendida como ato educativo carregado de intencionalidades. A prática, assim concebida, é o elemento catalisador de todo o processo de formação. De fato, a profissionalização decorre desse vínculo com as necessidades e situações vividas pelos professores no exercício de sua ação. O que significa, em última instância, considerar os professores como atores de sua própria formação, que eles vão definir em sua

própria linguagem e em função de seus próprios objetivos. O formador universitário pára, então, de desempenhar o papel de “transmissor de conhecimentos” e torna-se um “formador de formadores”, alguém que acompanha e apóia os professores em seus processos de formação e autoformação (TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 1998).

Chegamos assim ao núcleo central das reflexões sobre formação continuada na atualidade: o professor forma-se a si próprio, mediante uma reflexão compartilhada sobre o seu percurso pessoal e profissional, numa aprendizagem que faz apelo, simultaneamente, à consciência, aos sentimentos e aos afetos (NÓVOA, 2001, p. 16). Ele forma-se por meio do saber e das práticas mediante uma compreensão crítica de seu próprio processo de formação. Essa é a razão pela qual a “trajetória de vida” dos professores se constitui no eixo articulador do itinerário formativo disponibilizado na situação de formação continuada. Do ponto de vista de uma “teoria da formação”, a produção dos objetos de saber e dos conhecimentos mantém vínculo estreito com a história de vida pessoal e profissional dos educadores.

A história de vida aparece em um amplo paradigma da formação profissional docente que pode ser conceitualizado como uma abordagem experiencial (JOSSO, 2004). A formação, concebida com base nesse referencial, explora novas modalidades pedagógicas no centro das quais está um projeto de formação que permite aos professores avaliar o “desvio” entre o saber adquirido partindo de experiências de vida diversas, ao mesmo tempo em que definem as competências a construir no percurso de seu itinerário formativo (p. 31). Pensar a formação continuada, nessa perspectiva, implica associá-la a conceitos como experiência, temporalidade, saber-fazer, reflexão, subjetividade. Não se trata de ignorar ou minimizar o papel das ciências de referência, mas de “virar do avesso a sua perspectiva ao interrogarmos-nos sobre os processos de formação psicológica, psicossociológica, sociológica, econômica, política e cultural” que as histórias de vida nos contam (Idem, p. 38). Significa, portanto, ouvir o lugar desse saber em sua articulação concreta com nossas dinâmicas de vida.

Em linguagem corrente, aprender pela experiência é ser capaz de resolver problemas dos quais se pode ignorar que tenham

formulação e soluções teóricas. (Aqui) a aprendizagem experiencial é utilizada, evidentemente, no sentido de capacidade para resolver problemas, mas acompanhada de uma formulação teórica e/ou de uma simbolização [...]. o que faz a experiência formadora é uma aprendizagem que articula, hierarquicamente: saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros. (Idem, p. 39)

A formação experiencial descreve os processos que afetam as nossas identidades, indicando caminhos para que o sujeito em processo de formação oriente, com lucidez, sua própria aprendizagem como suporte eficaz de transformações. Sua qualidade essencial, portanto, é integrar o saber em todas as dimensões do ser. Isso demanda uma teoria do desenvolvimento pessoal adulto (LEVINSON, ERICKSON) e uma teoria dos ciclos de vida na carreira dos professores (SIKES, HUBERMAN). Teorias que extrapolam as análises clássicas (de Piaget e Freud), segundo as quais o processo de desenvolvimento se completa no final da adolescência, e a maturidade não tem “desenvolvimento próprio” (BOLÍVAR, 2002). Não é nossa intenção, entretanto, descrever essas teorias, mas indicar sua contribuição para o entendimento mais amplo da formação continuada dos professores na perspectiva da sua profissionalização.

Nessa direção, esses novos aportes teóricos nos lembram inicialmente que, na vida de um professor, há muitos fatores implicados. Entre outros, destacam-se a época em que se formaram e ingressaram na profissão, os sistemas de valores e crenças educativas dominantes na mesma época, a etapa da vida e da carreira em que se encontram os professores, o modo pelo qual se vinculam ao ensino e ao trabalho escolar de modo amplo, seu estilo de vida e interesses concretos. Em outras palavras, para entender o desenvolvimento profissional dos professores é preciso apreendê-los como pessoas e como profissionais cuja vida e trabalho se modelam reciprocamente pelas condições internas e externas das instituições educativas.

O desenvolvimento profissional é indissociável da trajetória biográfica. Por isso, “o professor ou professora tem de ser encarado como pessoa ligando-se as esferas profissionais e não profissionais em sua vida e trabalho” (BOLÍVAR, 2002, p. 66), isto é, a identidade pessoal e social do docente afeta seus interesses e suas respostas no trabalho da formação. O desenvolvimento do professor faz parte do desenvolvimento profissional, e vice-versa, já que os professores aprendem dentro das condições de sua vida, carreira e contextos sociais concretos. Esse duplo enfoque permite abordar uma proposta emergente de formação continuada, contextualizada segundo o ciclo de vida em que se encontrem os professores e o saber adquirido em sua trajetória profissional. Uma formação que, para ser significativa, requer que cada professor compreenda, aproprie-se de sua trajetória formativa e a reconstrua valendo-se de sua história de vida pessoal e profissional. O que leva ao reconhecimento da abordagem biográfica como modalidade privilegiada, que permite ligar as diferentes etapas/ciclos de cada história de vida com o processo de formação, contribuindo para o desenvolvimento do saber prático e para a profissionalização dos docentes.

Repensando a formação continuada com base no conceito de experiência de vida

Na última década, o tema da formação foi alçado à condição de prioridade estratégica nas propostas de reforma educacional e melhoria da qualidade do ensino. A formação passa a ser percebida como meio instrumental para por em prática as mudanças planejadas. A formação se converte em uma espécie de panacéia capaz de resolver todos os problemas da educação, ocultando seus limites internos.

Mesmo quando a intenção não é mais “reciclar” os professores, muitas práticas formativas permanecem atreladas à necessidade de materializar os objetivos dos sistemas de ensino nos mais variados níveis. Desse modo,

quando diante de qualquer dificuldade na implementação de tais mudanças, fala-se que o problema se deve à falta de

formação do professorado, transferindo-se para outro lugar o que é parte do próprio problema: como devem estar organizados os centros escolares e o exercício da profissão docente. Ademais, há silêncio ou omissão quando o problema criado está no próprio projeto externo, em sua desconexão com a cultura profissional e escolar, ou na falta de medidas organizativas ou práticas adequadas para que a formação seja uma exigência da própria dinâmica de mudança, e não um pré-requisito. (BOLÍVAR, 2002, p. 101)

Esse enfoque carrega uma visão do professor como transmissor eficaz de conteúdos e normas externas, para o que ele deve ser “formado”. A formação contínua transforma-se em recurso estratégico para que as “inovações” sejam materializadas nas salas de aula. Em outra lógica, a dinâmica da formação continuada consiste em um caminho para a reapropriação da experiência adquirida, tendo em vista adequá-la com as novas situações vividas pelos docentes na atualidade.

Uma formação que parte do fato de que os professores, como sujeitos adultos, dispõem de um conjunto de estruturas cognitivas, de experiências de vida e ativos profissionais que devem servir de ponto de partida para a posterior reconstrução de sua prática. Ao invés de relegar o saber experiencial a um segundo plano, nessa abordagem a história de vida que foi vivenciada ao longo da carreira é o ponto de partida do seu desenvolvimento pessoal e profissional. Um desenvolvimento situado socialmente nas relações que se estabelecem com os demais e com o contexto escolar.

No intuito de construir novas metodologias e práticas de formação, sensíveis ao professor/a como pessoa, que rompam com a lógica escolarizada na formação de adultos com uma experiência profissional de vida, as metodologias autobiográficas permitem constituir os professores como sujeitos de sua própria formação, com trajetórias profissionais e um estágio de desenvolvimento determinado, como aspectos nucleares de qualquer proposta de mudança e melhoria profissional. (BOLÍVAR, 2002, p. 104)

Dessa crítica aos modelos convencionais de formação continuada emerge a “pessoa” do docente como sujeito de sua própria formação, de modo a integrar sua experiência de vida, bem como refletindo seus impactos no seu desenvolvimento profissional. Por isso, as práticas e os dispositivos de formação devem ser suscetíveis de articular, num mesmo processo, mudanças organizativas e mudanças subjetivas que permitam a construção de nova identidade e cultura profissional. Uma vez que a formação continuada é um caso particular da formação profissional de adultos (AMIGUINHO; CANÁRIO, 1994), o valor formativo dessa atividade decorre mais da dinâmica experiencial dos sujeitos, da sua trajetória de vida e do seu itinerário profissional, e menos dos propósitos do formador (DOMINICÉ, 1984).

Dessa perspectiva, aprender – para um adulto com experiência profissional de vida – não é apenas integrar esquemas de significados já dados; é informar, mudar as concepções existentes do significado da vida de cada um, adquirindo, então, novos significados ou confirmando os já existentes. A aprendizagem adulta está limitada pelos quadros de referência individuais, que têm duas dimensões: um amplo conjunto de predisposições, resultado dos pressupostos psicoculturais que se foi aprendendo no mundo social e de trabalho, que determinam o horizonte de suas perspectivas; e esquemas de significado, formados pelos conceitos, crenças, juízos e sentimentos que determinam a interpretação das situações. (MEZIROW, 1994, p. 74)

É justamente a reflexão situada (nas práticas vividas) que pode contribuir para alterar os pressupostos não questionados, pelo exame crítico da sua gênese, explorando-se pontos de vista alternativos. A formação com pessoas adultas exige que se mobilize a experiência adquirida, como base das propostas de mudança. O papel do formador, nesse caso, é mediar a experiência, o objeto de aprendizagem específica e a situação vivida, tornando os professores conscientes de seu próprio processo de aprendizagem e proporcionando contextos de observação do desenvolvimento obtido. As narrativas autobiográficas funcionam como *auto-interpretações* dos sujeitos. Ao fazer um “balanço de vida”, os professores são engajados numa reflexão

crítica indispensável para compreender como ele constrói sua própria formação, ou seja, a experiência torna-se o ponto de partida do processo formativo.

As histórias pessoais da experiência profissional permitem fazer um inventário de experiências, saberes e competências profissionais; ao mesmo tempo, ao recuperar, biográfico-narrativamente, o sujeito a forma – a partir de suas experiências e lembranças do passado no presente – converte-se numa metodologia de formação. A inscrição biográfica da formação oferece, por isso, um quadro conceitual que permite analisar aspectos essenciais do desenvolvimento profissional. Trata-se, em todos os casos, de considerar a pessoa do professor como capaz de orientar sua vida, a partir da assunção dos determinantes (pessoais e sócio-históricos) de sua própria história e sua transformação em projeto existencial inscrito socialmente. (BOLÍVAR, 2002, p. 107)

A abordagem experiencial da formação continuada visa, portanto, não subestimar o ponto de vista do sujeito em processo de formação (JOSSO, 2004). Mais ainda. A formação é compreendida como mecanismo para reconstruir a própria identidade do professor, entendendo por identidade a capacidade reflexiva de um indivíduo ou grupo para gerar ativamente significados, com base em sua experiência. Não é o produto da formação, mas o resultado do que o adulto faz da sua formação. Toda oferta ou demanda de formação é, ao mesmo tempo, uma oferta e uma demanda de identidade profissional (GIDDENS, 1995).

Uma formação com possibilidades de incidir sobre a trajetória de vida dos professores deve ser considerada como um projeto que visa reduzir a imagem do que um indivíduo deseja ser (identidade percebida) e o que é (identidade herdada), o que separa seu *ser* do seu *projeto*. Não por acaso, a importância que um professor atribui à formação está relacionada ao seu compromisso em interrogar-se a respeito das transformações que ele vivenciou e vem vivenciando na sua experiência escolar, social e profissional (JOSSO, 2004). Retomar esses aspectos permite-nos chegar à etapa final dessa reflexão: o que

faz, então, uma experiência, ou, para ser mais exato, o que faz com que uma experiência vivida seja percebida e transformada em uma experiência passível de nos formar? O que significa, enfim, formar-se pela experiência?

Para responder a essas questões, é importante reter a idéia de que a formação experiencial designa, antes de tudo, uma atividade consciente do sujeito, que, ao efetuar uma aprendizagem em termos de competências existenciais, instrumentais, explicativas ou compreensivas, integra saber, saber-fazer e saber-ser no referencial orientador de sua própria vida. Não há formação experiencial sem implicação, mudança e conhecimento. A questão da aprendizagem do professor aponta para a questão da finalidade do processo formativo e o que está em jogo para a própria pessoa.

O ponto implicado é, portanto, a noção mesma de experiência. Segundo Larrosa (2002), experiência é o que “nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (p. 21). Não é necessariamente o que se passa ou o que acontece. Cotidianamente se passam muitas coisas na vida de um ser humano, não obstante nem tudo o afeta. Ancorado nas reflexões de Walter Benjamin, Larrosa em um texto impressionante nos faz recordar que uma das características de nossa época consiste exatamente em uma “pobreza de experiências”. A experiência é algo cada vez mais raro. Em primeiro lugar, pelo excesso de informações.

A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma anti-experiência [...]; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência [...]. Depois de assistir a uma aula ou conferência, depois de ter lido um livro ou uma informação, depois de ter feito uma viagem ou de ter visitado uma escola, podemos dizer que sabemos coisas que antes não sabíamos, que temos mais informação sobre alguma coisa; mas, ao mesmo tempo, podemos dizer também que nada nos aconteceu, que nada nos tocou, que com tudo o que aprendemos nada nos sucedeu ou aconteceu. (p. 22)

O final da citação é fundamental: de tudo o que aprendemos, podemos dizer que nada aconteceu conosco. A experiência é algo que produz uma alteração em nosso modo de ser; sem esse “algo”, permanecemos presos no domínio do acontecimento, no domínio dos estímulos, vivenciados na forma de sensações instantâneas, pontuais e fragmentadas. Aprendemos um conjunto de teorias em um curso de formação, assistimos a uma palestra, emocionamo-nos com a exposição, registramos a fala do formador, retornamos para nossa casa e, no dia seguinte, na escola, voltamos a dar aula “normalmente”, repetindo nossos gestos de sempre. O sujeito do acontecimento é também o sujeito do estímulo, da vivência pontual. Tudo o excita, tudo o agita, mas nada lhe acontece. Não há memória, não há vestígios. O sujeito da experiência, ao contrário, define-se por sua disponibilidade, por sua abertura, por uma receptividade primeira. Ele é um sujeito aberto à sua própria trans-formação.

Nesse sentido, o saber da experiência possui uma qualidade existencial, com a vida singular e concreta do sujeito. Segundo Larrosa (2002), “a experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida” (p. 27). O saber experiencial é um saber encarnado naquilo que fazemos e naquilo que somos.

REFERÊNCIAS

- ALTET, M. *La formation professionnelle des enseignants*. Paris: PUF, 1994.
- AMIGUINHO, A.; CANÁRIO, R. (Orgs.). *Escolas e mudança: o papel dos centros de formação*. Lisboa: Educa, 1994.
- ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. *Theory in practice*. Sao Francisco: Jossey-Bass, 1974.
- AZEVEDO, F. et al. Manifesto dos pioneiros da educação nova. In: GUIRALDELLI JR., P. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 2000.
- BARBIER, J. M. De l’usage de la notion d’identité em recherche, notamment dans le domaine de la formation. In: *Education Permanente*, v. 128, 1996, p. 11-26.
- BICUDO, M.; SILVA JUNIOR, C. (Orgs.). *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade*. São Paulo: Unesp, 1996.

BOLÍVAR, A. (Org.). *Profissão professor. O itinerário profissional e a construção da escola*. Bauru: EDUSC, 2002.

BRASIL. *Plano decenal de educação para todos*. Brasília: MEC, 1993.

CANÁRIO, R. *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora, 1997.

CALDERHEAD, J. *Exploring teachers' thinking*. Londres: Cassell Educational, 1987.

CELANI, M. A. A educação continuada do professor. In: *Ciência e Cultura* 40 (2), ev. 1988.

COSTA, M. V. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

DOMINICÉ, P. *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmattan, 1996.

ENGUITA, M. F. *Ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a docência*. Porto Alegre: Artes Médicas: 1999.

FERNANDES, R. Ofício de professores: o fim e o começo dos paradigmas. In: SOUSA, C. P.; CATANI, D. B. *Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente*. São Paulo: Escrituras, 1998.

GALVANI, P. *Autoformation et fonction de formateur*. Lyon: Chronique sociale, 1991.

GATTI, B. A formação dos docentes: o confronto necessário professor x academia. In: *Educação Brasileira*, n. 14 (28), 1992, p. 39-47.

GIDDENS, A. *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Península, 1995.

GIL VILLA, F. *Crise do professorado: uma análise crítica*. Campinas: Papirus, 1999.

GUIRALDELLI JR., P. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 2000.

HARVEY, D. *A condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1993.

JOSSO, M-C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

KRAMER, S. Melhora da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 70 (165), maio/ago. 1989.

LABARRE, D. Power, knowledge and the professionalisation of teaching: a genealogy of the movement. In: *Harvard Educational Review*, 62 (2), 1992.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 19. 2002. p. 20-29.

LEÃO, G. M. Gestão da educação e qualificação docente: algumas reflexões em torno da formação permanente de professores/as. In: *Educação e Realidade*, n. 23 (1), jan./jun. 1998.

MEZIROW, J. *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

NÓVOA, A. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

NOVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, P. *Formando professores: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

SALM, C.; FOGAÇA, A. Modernização industrial e a questão dos recursos humanos. In: *Economia & Sociedade*. Rio de Janeiro: IEI/UFRJ, 1991.

SAUL, A. M. Formação permanente de professores na cidade de São Paulo. In: *Revista da Ande*, 19, ano 12, 1993.

SILVA, R. N. A identidade profissional do educador e as políticas da SEE-SP. In: BICUDO, M.; SILVA JUNIOR, C. (Orgs.). *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade*. São Paulo: Unesp, 1996.

SOUSA, C. P.; CATANI, D. B. *Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente*. São Paulo: Escrituras, 1998.

TARDIFF, M. Ambiguidade do saber docente nas reformas relativas à formação universitária para o magistério. In: *Vertentes*, n. 15, jan./jun. 2000, p. 7-21.

TARDIFF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. *Formation des maitres et contextes sociaux*. Paris: PUF, 1998.

TOMMASI, L. Financiamento do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In: TOMMASI, L.; WARDE, M.; HADDAD, S. (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

TOMMASI, L.; WARDE, M.; HADDAD, S. (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

VAN ZANTEN, H.; PLAISANCE, E.; SIROTA, R. *Les transformations du system éducatif. Acteurs et politiques*. Paris: L'Harmatan, 1993.

WEBER, S. *O professorado e o papel da educação na sociedade*. São Paulo: Papirus, 1996.

Os saberes docentes e sua prática

Andrea Tereza Brito Ferreira

Saber... uma vocação... dotando-nos
de uma luz para enxergar mais longe
Barrow

O saber próprio da atividade profissional docente nem sempre se apresentou de forma muito clara. Talvez por isso, até hoje, alguns estudos insistam para a importância de se considerar o ofício de professor como uma “profissão”¹ nos mesmos moldes de outras como a Medicina, o Direito ou a Engenharia, que possuem um conjunto de saber melhor definido e uma representação social² que legitima o papel desses profissionais. Ao longo do tempo, para o exercício do magistério, ora percebe-se uma preocupação em torno das questões religiosas e morais, ora, nos aspectos políticos e técnicos do ato de ensinar. Essas questões, específicas da docência elementar, vão se

¹ O termo profissão, utilizado ao longo do texto, está de acordo com o conceito de Freidson (1996) que se refere, principalmente, a uma construção social que confere um valor a determinadas atividades com base em um conjunto de saber em que ela está pautada.

³ Por Representação Social estamos considerando os discursos construídos socialmente.

refletir na trajetória dessa atividade, tanto do ponto de vista da remuneração e organização como da sua valorização social.

Hoje em dia, o discurso sobre o professor compreende um profissional dotado de saber específico e de competência para ensinar. A experiência de vida, a reflexão sobre a prática profissional, a memória do professor entram em cena a partir dos anos 1990, conjuntamente com outros tipos de saber, como o acadêmico/científico, no sentido de fazer compreender que ação profissional docente não está desvinculada das práticas sociais subjetivas. No decorrer da história da docência elementar, porém, nem sempre se pensou no professor por essa perspectiva e, por isso, diversos modelos de professores foram elaborados.

Neste capítulo, trataremos da profissão docente do ponto de vista dos tipos de saber que passaram a fazer parte do exercício dessa atividade ao longo do tempo e que, ao mesmo tempo, compõem as categorias disponíveis presentes no processo de identificação do professor. De certo modo, muitas dessas categorias construídas em décadas passadas ainda estão presentes no imaginário de muitos professores das nossas escolas e influenciam a sua prática cotidiana. No decorrer do texto, discutiremos, em primeiro momento, sobre o saber objetivo, técnico, que por muito tempo foi exigido do professor para o seu exercício profissional. Em seguida, faremos uma reflexão a respeito do que se discute hoje, em tempos de novos conhecimentos e novas exigências profissionais, quanto ao saber acadêmico/científico, ao saber escolar e ao saber docente.

Do saber técnico ao compromisso político

A primeira figura de professor surgiu por volta do século XVI, antes de a obrigação escolar se tornar lei na Europa. Nessa época, as crianças deviam ir para as escolas para aprender a ler as orações que constituíam o ritual da missa e aprender o catecismo até a primeira comunhão, cerimônia que marcava socialmente a sua entrada no mundo dos adultos (CHARTIER, 2002). No Brasil, em quase todo o período Colonial, o pouco que havia de atividade educacional era sob a

responsabilidade da Companhia de Jesus que catequizava os indígenas e formava sacerdotes. Com a saída dos padres jesuítas do controle das atividades e as reformas pombalinas, muitas mudanças ocorreram na educação. No sistema de ensino, mais propriamente, além de uma instrução que tinha como novo objetivo o ensino das primeiras letras, passou-se a valorizar também o ensino da ciência, implicando o recrutamento de profissionais para atuar nessa área. No concreto, essas mudanças deram visibilidade à atividade docente como nova atividade profissional, mas, muito pouco se sabia sobre o ensinar.

É no período Imperial, na história do Brasil, que aparecem as primeiras orientações e regulamentos para o exercício profissional docente. Esse processo trouxe muitas mudanças na atividade do professor, uma delas diz respeito ao perfil exigido no processo de seleção para o exercício da profissão, o qual procura delimitar um conjunto de saber legitimado que está relacionado ao projeto de modernização da sociedade brasileira³ da época. Assim, constroem-se os primeiros pilares do saber para o exercício da docência, o que vai influenciar a construção da identidade profissional do professor. Esse processo intensifica-se nos anos 1920/30 com a movimentação dos intelectuais em favor da educação laica e gratuita no País.

Até os anos 1960, as pesquisas sobre professores valorizavam, quase que exclusivamente, o conhecimento que o docente tinha sobre a sua disciplina (a relação professor-saber). Nessa perspectiva, o professor deveria dominar o conteúdo presente nos manuais e transmiti-los para seus alunos com cuidado e atenção na ordem dos assuntos e na sua organização.

Em seguida, no início da década de 70, percebe-se maior preocupação nos aspectos didático-metodológicos mais especificamente relacionados às tecnologias do ensino – o que fazer para que o aluno aprenda – dando ênfase ao ensino dirigido, ao planejamento técnico e às tabelas de avaliação, colocando em segundo plano o domínio

³ A Lei de 12 de outubro de 1827 apresenta o perfil dos professores para atuarem no ensino das primeiras letras, fazendo referências, mais especificamente, ao conhecimento mínimo para o exercício do magistério, a moral e ao método.

dos conteúdos a ser ensinados. Sendo assim, o professor tem que, antes de tudo, dominar os instrumentos de ensino que vão direcionar e operacionalizar a sua prática. Essa concepção de professor como simples realizador de tarefas previamente elaboradas, com passos a seguir como em uma receita, principalmente por meio dos manuais ofertados aos mestres, foi muito difundida. De acordo com Monteiro (2001), essa forma de perceber a atividade docente ainda está presente na prática cotidiana de muitos professores, apesar das críticas e dos questionamentos feitos.

Já nos anos 80, dentro de uma conjuntura histórica, econômica e política,⁴ a escola foi apontada como reprodutora das desigualdades sociais, como instrumento de interesse do Estado e também mantenedora da divisão da sociedade em classes. Desse modo, a atividade docente passa a ser vista com ênfase nas questões políticas e técnicas do trabalho pedagógico. Para que a prática docente atendesse às reais necessidades da sociedade, principalmente das camadas menos favorecidas, o desempenho profissional dependia tanto do domínio do conteúdo a ser ensinado quanto do seu entendimento a respeito das relações entre os vários aspectos da escola, principalmente os sociais (LÉLIS, 2001). A formação técnica, nesse processo, também era considerada de grande importância para a atuação do professor, da mesma forma que os resultados obtidos com a sua ação.

O trabalho de Mello (1983) chamou a atenção, nesse período, para o fato de a ênfase na organização social do trabalho, no interior da escola, fazer com que o professor perdesse seus instrumentos de trabalho – do conteúdo (saber) ao método (saber-fazer) – restando um fazer sem competência. Na busca pelas causas do não-sucesso da

⁴ Segundo as épocas e as conjunturas, certas correntes possuem mais importância que outras, na medida em que elas correspondem às maneiras pelas quais se ocupam dos professores nos diferentes níveis (político, pedagógico) e ressentem os problemas mais urgentes. Por exemplo, as pesquisas sobre as desigualdades sociais e o fracasso escolar se multiplicam na década de 80, quando as mudanças sociais ou econômicas produzem um alongamento da escolaridade para todos e tomam consciência das dificuldades de a escola responder à demanda das famílias.

prática docente, apontado pela autora em sua pesquisa, estava a dificuldade do professor em se perceber como parte do problema do ponto de vista das deficiências da sua formação. Desse modo, o fracasso escolar passaria a ser justificado também pela “incompetência” do professor, que apresentava problemas de formação, tais como: falta de articulação entre teoria e prática, entre formação geral e formação pedagógica, entre conteúdos e métodos de ensino.

Além destes problemas citados, presentes na prática não satisfatória do professor, Mello (1983), Lélis (1989), apontaram para outro aspecto que seria visto como uma maneira de confundir ou substituir o saber e o saber-fazer, necessários para o exercício profissional docente, que são marcas provenientes do processo de feminização da docência. Segundo Weber (1996), a feminização da atividade favoreceu a construção da representação da profissão docente elementar como uma continuidade dos trabalhos domésticos, propiciando o entendimento de que, para o exercício da sua atividade, a professora não necessitava do saber técnico, acadêmico ou científico, apenas deveria cuidar dos seus alunos e amá-los.

Podemos perceber que, em meio a esse processo, no que concerne ao saber próprio para o exercício da atividade docente, existia uma atenção demasiada nas instruções teóricas e técnicas, o que tornava o professor mais um agente realizador e menos conectado com as singularidades da sua prática docente. Ao mesmo tempo em que a exigência no papel político da atividade docente ou nas questões “afetivas” poderiam também comprometer a essência do trabalho pedagógico em relação ao desenvolvimento do conhecimento científico.

Nesse momento de grande atenção no papel do professor, e, principalmente, na sua formação, começa a emergir, com base na pedagogia dos conteúdos,⁵ a idéia de que, para o professor ter boa prática pedagógica, não seria necessário apenas dominar os instrumentos

⁵ De acordo com Lélis (2001), Pedagogia dos Conteúdos foi desenvolvido no Brasil por Demerval Saviani, Guiomar Namó de Mello, José Carlos Libâneo e Carlos Roberto Cury. Em seguida essa “pedagogia” foi revisitada pela visão da Pedagogia Crítica dos Conteúdos.

didáticos (o como fazer), como se havia pensado. Mas, sim, associar esses instrumentos a uma prática social transformadora, considerando uma boa formação dos conhecimentos específicos, sistematizados, selecionados da base das ciências. Desse modo, o saber elaborado pela academia também passaria a ocupar o espaço antes exclusivo dos instrumentos técnicos no ofício de ensinar.

A relação entre o conhecimento científico e a prática docente, nesses moldes, porém, foi considerada como parte do modelo da racionalidade técnica,⁶ que, segundo Monteiro (2001), busca a eficácia através do controle científico da prática educacional, no qual o professor é concebido como instrumento de transmissão do saber produzido por outros:

Assim, o saber científico encontra (va) no professor um profissional habilitado – com a sua competência técnica – para adequá-lo, ou diluí-lo (ou distorcê-lo se ineficiente), para que seja (fosse) aprendido pelos alunos que, assim educados e disciplinados, “evoluíam para uma vida melhor. (p. 122)

Essa forma de conceber a prática do professor, também presente no imaginário de muitos professores, ainda hoje, passou a ser colocada em “xeque” principalmente pelo fato de ignorar a subjetividade e a capacidade de criação do professor. Valendo-se desses questionamentos, surgem novos desafios para o professor: transformar o conhecimento que a academia produz para ser ensinado, considerando os diversos aspectos presentes na escola e, na sala de aula, de forma significativa e contextualizada.

Os diferentes olhares no papel do professor, nesse momento, favoreceram a busca por novas diretrizes e novos tipos de saber para o exercício da atividade de professor, surgindo diversas teorias que dizem respeito ao saber científico e ao saber dos docentes.

⁶ Por racionalidade técnica, estamos entendendo um conjunto de saberes elaborado dentro dos padrões técnicos/científicos para a escola que se materializa, tal qual pensado na prática do professor.

O saber científico transformado em saber escolar

Nas últimas décadas, o saber a ser ensinado pela escola começa a ser questionado. Principalmente no que diz respeito à relação professor-saber, nos moldes tradicionais da racionalidade técnica. Ao mesmo tempo em que, também, se passa a duvidar do modelo não-diretivo de ensino, o qual privilegia a relação aluno-saber, mas sem que esse saber “universal”, que chega ao aluno, seja questionado.

Em contrapartida, começa a surgir à idéia da especificidade da experiência educativa escolar.⁷ O “saber escolar” passa a ser considerado como aquele que designa um conhecimento com configurações cognitivas próprias, relacionadas, mas diferente do saber científico de referência. Esse saber, segundo Monteiro (2001), é criado baseando-se em necessidades e injunções do processo educativo, envolvendo questões relativas à transposição didática, ao conhecimento de referência e ao cotidiano, incluindo, também, nesse processo, a dimensão histórica e sociocultural.

Nessa perspectiva, a Teoria da Transposição Didática vem mostrar que o saber científico (relacionado com a produção acadêmica) difere do saber a ser ensinado (presente nas propostas curriculares, programas e livros didáticos), como, também, do saber que é efetivamente ensinado (presentes nos planos de aula e registros de professores). Portanto, de acordo com essa teoria, o saber que chega à escola e à sala de aula não é o mesmo que foi pensado nas pesquisas acadêmicas e reconhecido pela comunidade científica.

De acordo com Chevallard (1995), um conteúdo de conhecimento, tendo sido designado como saber a ensinar, sofre então um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto a tomar lugar entre os “objetos de ensino”. O trabalho que, de um objeto de saber a ensinar faz um objeto de ensino, é chamado de transposição didática (p. 45).

⁷ Os teóricos que trabalham nessa perspectiva são DEVELEY (1995), FORQUIN (1992), CHEVALLARD (1991), GOODSON (1998), LOPES (1999).

Baseado em Pais (1999), *apud* Oliveira (2004, p. 23) observa que a seleção dessas modalidades de saber ocorre num terreno marcado por extensa rede de influências, envolvendo diversos segmentos do sistema educacional. Essas influências contribuem na redefinição de aspectos conceituais e também na reformulação de sua apresentação. Desse modo, esse “subsistema”, conhecido como noosfera, faz a intermediação entre os sistemas educativos e a sociedade e é composto por pedagogos, professores, técnicos das secretarias de educação, dentre outros.

De acordo com Chevallard (1995), o espaço da noosfera parece corresponder às diferentes instâncias de poder na Educação responsáveis pela produção dos “textos do saber”, que se propõem orientar os professores quanto ao saber que devem ensinar. Esses sofrem alterações em decorrência da existência de um desequilíbrio entre o sistema de ensino e a sociedade, desequilíbrio esse decorrente, de um lado, do desenvolvimento da produção científica que ressalta, em determinado período, uma distância significativa entre o saber científico e o saber a ensinar; e do outro, de mudanças ocorridas na própria sociedade, como, por exemplo, a existência de processos de democratização do ensino que resultam em um novo perfil de alunado, que não se adapta aos tipos de saber até então prescritos para ser ensinados, os que podem gerar uma crise no ensino e a conseqüente necessidade de mudanças na natureza do saber a ensinar. O trabalho da noosfera de elaboração dos novos “textos do saber”, instrumentos essenciais à prática do professor, corresponderia, segundo o referido autor, a um ataque às dificuldades de aprendizagem geradas no interior dos sistemas de ensino.

Por outro lado, Pais (1999) chama também a atenção para o fato de, nessa esfera do saber, alguns conteúdos serem agregados aos programas ou manuais didáticos com o objetivo de facilitar a aprendizagem e, com isso, de acordo com os pressupostos da teoria, perder a finalidade principal que consiste em garantir as especificidades do saber. Para o referido autor, é importante um permanente espírito de vigilância que deve prevalecer ao longo da análise da transposição didática, já que esse conjunto de criações didáticas evidencia a diferença existente entre o saber científico e o saber ensinado (p. 20).

Nessa perspectiva, entende-se que na escola não se ensina o saber científico produzido em diferentes contextos histórico-sociais.⁸ Esse, ao entrar no espaço escolar, sofre um processo de transposição/deformação que se relaciona com os objetivos, as características, a organização dessa instituição e com as demandas sociais a ela impostas, transformando-se em saber a ensinar. O saber efetivamente ensinado nos diferentes sistemas de ensino pode ter correspondência com esses ou não.

Portanto, a abordagem da Transposição Didática, ao centrar-se em um dos eixos do sistema didático – o saber –, preocupa-se, como já discutido, com a distância entre os diferentes tipos de saber e com as possibilidades de minimizá-la. Essa forma de conceber o conhecimento, de certo modo, rompe com a idéia de conhecimento linear e mecanicista da “racionalidade técnica”, abrindo espaço para se entender que existem diferentes transformações no saber científico, e que esse pode – e deve – relacionar-se com outros tipos de saber, como os das práticas sociais.

O saber docente

A fim de articular as práticas sociais/profissionais com a realidade educativa e do cotidiano escolar, novos olhares procuram entender o trabalho do professor por intermédio de uma abordagem que vai além do saber acadêmico/científico. De acordo com Nóvoa (1995), essa abordagem se coloca em oposição aos estudos que acabavam por reduzir a profissão docente a um conjunto de competências técnicas, gerando crise de identidade nos professores em decorrência de uma separação entre o profissional e o eu social. Essa nova forma de conceber o trabalho do professor tem a intenção de dar voz ao professor com base na análise de trajetória, história de vida, etc.

⁸ Os trabalhos desenvolvidos no campo da história das disciplinas escolares também revelam essa diferenciação entre os saberes escolares e os científico-culturais (ver CHERVEL, 1990; HÉBRARD, 1990).

Valendo-se desse olhar, passou-se a valorizar os diferentes aspectos da história individual e profissional do professor, reconhecendo e considerando a construção desses tipos de saber, a fim de relacioná-los com a sua formação. De acordo com Nunes (2001), os novos estudos educacionais passaram então a reconhecer o professor como sujeito dotado de um *saber* e de um *fazer*, e é na análise dos valores e princípios que orientam a ação docente que estão os elementos principais para a compreensão acerca dos fundamentos da prática cotidiana do professor.

Analisando as características do saber docente, Tardif (1999) afirma que o saber profissional é o saber da ação, o saber do trabalho e no trabalho, o que os distingue do saber científico. Ao mesmo tempo, eles estão relacionados no tempo – temporais –, são diversos – plurais –, personalizados, situados – singulares – e carregam consigo as marcas do seu objeto que é o ser humano. Baseando-se nessa perspectiva, o autor afirma que a prática profissional não é local de aplicação do saber científico, mas, sim, de transformação, em função das exigências do trabalho, do aqui e do agora.

A concepção de tipos de saber da ação de Tardif (1999), de certo modo, relaciona-se com a idéia de Shön (1995) de que os professores, na sua prática escolar, criam um conhecimento específico ligado à ação. Esse conhecimento é pessoal, tácito, não sistemático, espontâneo, experimental, intuitivo e cotidiano. O que leva muitas vezes as pessoas a agir sem ter consciência de sua ação. De acordo com Shön (1999), o professor analisa e interpreta a sua própria realidade no ato, o que seria a reflexão – na – ação e também após a realização, que é a reflexão – sobre – a – ação.

Perrenoud (1993), da mesma forma que os outros teóricos apresentados acima, prioriza o conceito de saber da experiência ou da prática docente. O autor afirma que estão presentes na prática cotidiana do professor características particulares que oscilam entre a rotina e a improvisação regulada, em um movimento que implica uma complexidade que a racionalidade técnica não tem condições de dominar. Como Chevallard (1995), Perrenoud (1996, p. 124) entende que o saber a ser ensinado passa por uma transformação, na medida em

que a transposição didática se baseia numa epistemologia que fixa o estatuto desse saber, do erro, do esforço, da atenção da originalidade, das perguntas e das respostas.

Na utilização do conceito de “competências”, Perrenoud (1996) discute e relativiza o papel do saber nas diversas faces do problema, tais como a relação entre saber sábio e científico, saber científico e saber da experiência. Segundo o autor, para que o professor desenvolva suas competências, não deve invalidar ou negar o papel do saber; pelo contrário, é preciso e necessário a aquisição de diferentes tipos de saber para que eles sejam mobilizados nas competências (p. 142).

Além desses estudos apresentados, outros autores⁹ vêm contribuindo para a discussão a respeito da importância de se considerar o saber docente em sua prática e na formação. O reconhecimento do conceito – saber docente – torna-se importante, principalmente, para a compreensão dos processos educativos, possibilitando o rompimento de barreiras construídas por outros modelos elaborados no campo científico (MONTEIRO, 2001). Não podemos, porém, deixar de entender que o professor, diante de tantas mudanças, de certa maneira ainda se sente inseguro com os “velhos” e os “novos” tipos de saber apresentados, ao longo da sua trajetória de vida e formação.

O saber na prática docente

Diante de tantas mudanças no *lôcus* do conhecimento para o exercício da docência, é comum que os professores perguntem: o que fazer no cotidiano da minha sala de aula com esse saber produzido pela academia? Qual o saber válido para que meus alunos aprendam? Será que a minha prática docente está correta? Esses questionamentos são decorrentes principalmente das mudanças que aconteceram na ordem do *saber*, como percebemos ao longo do texto. Quando o saber importante para ensinar estava localizado nos instrumentos que os professores utilizavam, outros, como o científico ou o docente, não

⁹ BONDÍA (2002), JOSSO (2004), LARROSA (2002).

eram considerados. Do mesmo modo em que o “compromisso político” deixou em segundo plano o saber acadêmico a ser ensinado. E essas mudanças, de certo modo, vão fazendo parte da trajetória e da memória de muitos professores, seja como aluno, seja como professor.

Assim, é possível encontrar hoje professores que, no gerenciamento da sua sala de aula, não constroem uma rotina de trabalho ou se recusem a fazer um planejamento para as suas aulas, pelo fato de entender que essa prática está inscrita nos modelos tecnicistas de ensino. Ou professores que trabalhem com seus alunos noções de cidadania e não consigam criar condições para que esses se apropriem do sistema alfabético de leitura e escrita porque acreditam que é ultrapassado alfabetizar da mesma forma em que eles aprenderam.

O saber das ciências humanas, ou as categorias disponíveis para o desenvolvimento da prática docente, oferecida aos professores ao longo do tempo, de certo modo, fizeram parte da cultura escolar e foram colocadas em prática, não da mesma forma que foram estrategicamente pensadas, mas de maneira taticamente modificada. Os professores escolheram umas categorias, criaram resistências a outras, novas ou velhas, e modificaram muitas. Nem sempre essas “modificações” ou “fabricações” acontecem de maneira a alcançar os seus objetivos, pelo fato de os discursos construídos sobre e para os professores não serem suficientes para guiar a sua ação (CHARTIER, 2001). Quando se evidencia, porém, o saber docente, entende-se o professor como sujeito inventivo e construtivo, capaz de refletir sobre a sua prática, podendo transformá-la e redirecioná-la com base na experiência e no novo conhecimento que a academia produz, desde que seja significativo para sua prática.

Os estudos sobre a transposição didática contribuíram no sentido de percebermos que o que acontece na escola não é simples reprodução do que foi cientificamente elaborado e estrategicamente pensado. As modificações/alterações que esse saber passa ao ser ensinado dependem de vários fatores, sobretudo, do espaço e da trajetória de vida do professor. Desse modo, o saber docente entra em cena como um saber tão importante quanto o científico no caminho para o sucesso escolar.

É importante entender que o saber produzido pela academia a respeito da prática docente serve de referência para que o professor possa refletir e apoiar a sua escolha didática e sua prática educativa em determinadas abordagens em detrimento de outras, mesmo que essas não estejam na ordem do dia, nem mesmo que ele esteja suficientemente seguro de que elas darão certo (CHARTIER, 1998). Desta feita, no “agir na urgência”, o professor tem que fazer escolhas em função de situações específicas e, apenas ele, com base na sua experiência, poderá decidir qual caminho seguir para atingir seus objetivos.

Para apoiar o professor nesse processo de escolha, é importante que ele seja motivado a perceber esse momento como um aprendizado, no qual a sua experiência é tão importante quanto o que está sendo colocado como “novos desafios para o ensino de...”. Nesse sentido, o papel da formação é de muita importância para o professor.

Assim, na concepção “saber docente”, a idéia de formação deveria ser, principalmente, a de criar condições para que os professores pudessem compartilhar, discutir os diversos tipos de saber que estão envolvidos na atividade docente, e não simplesmente a de apresentar modelos e conteúdos. Dessa forma, os diferentes tipos de saber construídos ou “fabricados” no cotidiano escolar possuirão elementos significativos e fundamentais para a construção de novos caminhos e novas práticas singulares.

REFERÊNCIAS

CHARTIER, Anne-Marie. L’expertise enseignante entre savoirs pratiques et savoirs théoriques. *Recherche et Formation. Les savoirs de la pratique: un enjeu por la recherche et la formation*. INRP, n. 27, p. 67-82, 1998.

CHEVALLARD, Yves. *La transposición didáctica: del saber sábio ao saber enseñado*. Buenos Aires. Aique Grupo Editor, 1995.

LÉLIS, I. A. *A formação da professora primária: da denúncia ao anúncio*. São Paulo: Cortez, 1989.

MELLO, Guiomar N. de. *Magistério primário: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez, 1983.

MONTEIRO, Ana Maria C. Professores entre saberes e práticas. In: *Educação e Sociedade*, v. 22, n. 74. Campinas: 2001.

NÓVOA, António. *A profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, António. (Org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NUNES, Célia M. F. Saberes docente e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. In: *Educação e Sociedade*, v. 22, n. 74. Campinas, 2001.

OLIVEIRA, Solange A. *O ensino e a avaliação do aprendizado do sistema de notação alfabética numa escolarização organizada em ciclos*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

TARDIF, Maurice. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 1999. Mimeografado.

WEBER, Silke *O professorado e o papel da educação na sociedade*. Campinas: Papirus, 1996.

O cotidiano da escola como ambiente de “fabricação” de táticas

Andrea Tereza Brito Ferreira

A escola, como ambiente educativo e espaço de formação de pessoas, é construída por uma diversidade de atores que pensam e agem no cotidiano, formando uma rede de relações que se define com base em uma cultura própria e repleta de significados. A cultura escolar não está apresentada de maneira explícita, porque ela vai além das formas convencionais de organização, dos projetos elaborados e do currículo. As formas de operacionalização, ou melhor, as “maneiras de fazer” na escola, inserem-se nas práticas elaboradas no cotidiano escolar e fazem parte de um conjunto de ações coletivas, tornando cada realidade escolar única.

Durante muito tempo, pensou-se que o que acontece no interior das escolas, principalmente nas salas de aula, é fruto apenas do que é estudado e planejado por pessoas especializadas nas diferentes áreas do conhecimento. Do mesmo modo, a formação de professores foi, durante muito tempo, compreendida como uma série de orientações construídas externamente e que deveriam ser seguidas ou materializadas por diferentes professores, tal qual foram

estrategicamente pensadas. Na realidade, entendendo as práticas cotidianas como Certeau (1974), tais orientações não são completamente reproduzidas como foram estrategicamente elaboradas; elas são reconstruídas, apropriadas e “fabricadas” em diferentes realidades escolares, valendo-se da trajetória de vida, da política e do saber de seus atores.

Baseando-se em estudos sobre o cotidiano escolar, pode-se perceber que, no interior das escolas, muitas ações realizadas pelos seus profissionais não estão prescritas nos documentos oficiais. Existe uma “margem de manobra” entre o pensado e o vivido, o dito e o feito que favorece a uma criação própria das pessoas que fazem o dia-a-dia da escola. Assim, o presente texto discutirá algumas abordagens sobre o cotidiano escolar e práticas cotidianas coletivas, para entender como os programas de formação de professores podem subsidiar as suas práticas cotidianas, considerando as singularidades e as diferentes “fabricações” de “táticas” no interior das unidades escolares.

O conceito de cotidiano

Segundo Certeau (1990), o cotidiano pode ser entendido como um ambiente onde se formalizam as práticas sociais, que, por sua vez, sofre influências exteriores. O conhecimento das práticas cotidianas, de acordo com Certeau, centra-se muito mais na busca da compreensão das “estratégias” e “táticas” das práticas cotidianas dos sujeitos sociais do que na identificação e estruturação dos conceitos nas múltiplas realidades. O que Certeau (1985, p. 15) chama de “estratégia” é o cálculo ou a manipulação de relações de força que se tornam possíveis, a partir do momento em que um sujeito de vontade ou poder é isolável e tem lugar de poder ou saber (próprio). Desse modo, as pessoas que se propõem a racionalizar sobre determinado espaço, elaborando normas, leis ou conceitos, estão construindo estratégias de operacionalização de determinado espaço que serão “fabricadas” nas práticas cotidianas por meio das táticas de operacionalização. A “tática” é a ação calculada ou a manipulação da relação de força

quando não se tem um lugar ‘próprio’, ou melhor, quando estamos dentro do campo do outro. Assim, as táticas são muito mais sutis porque são dependentes do tempo, do momento, da oportunidade. De acordo com Certeau (1990), quando não estamos no nosso terreno, aproveitamos a conjuntura, as circunstâncias, para dar um “golpe”.

Com base nessas questões, o autor chama a atenção para o pressuposto de considerar as práticas cotidianas enquanto *prática*. Podemos entender que, para Certeau, as relações sociais são formadas por práticas que são construídas, são “*fabricadas*”, valendo-se de diversas atividades que se exercem na vida cotidiana – profissionais, sociais, políticas e culturais. Baseando-se na operacionalização dessas práticas cotidianas, ele considera três aspectos. Primeiro, o caráter estético que trata da *arte de fazer*. Essa dimensão diz respeito à questão do estilo, a maneira específica de fazer, de praticar alguma coisa. O segundo é o caráter ético, quando as práticas cotidianas se constituem em uma recusa do sujeito em se identificar com a ordem tal como ela se impõe. De alguma forma existe uma ordem que não pode ser mudada; porém, quando não se segue tal qual essa lei, configura-se aí um aspecto essencialmente ético. É o abrir de um espaço. Um espaço que não é fundado sobre a realidade existente, mas sobre a vontade de criar alguma coisa. Na multiplicidade dessas práticas cotidianas, dessas práticas transformadoras da ordem imposta, há constantemente um elemento ético. Por fim existe o aspecto polêmico. São as práticas que representam a defesa da vida, que estão inscritas como intervenções de conflito permanente em uma relação de força.

Considerando esses elementos que compõem as práticas cotidianas, Certeau (1982, p. 9) esclarece que as práticas devem ser vistas enquanto operacionalização, como manifestação de “táticas” e de “estratégias”. Para tal é importante verificar se algumas delas encontram-se mais concentradas em determinados locais que em outros, se são mais específicas de determinados meios ou de determinada conjuntura na qual algum indivíduo se encontra.

Até certo ponto, Certeau (1990) retoma a “estratégia de Bourdieu”, mas sem obedecer ao seu esquema de circularidade, no qual as estratégias utilizadas pelos sujeitos possuem certo automatismo.

O autor propõe tratar as práticas cotidianas também como grupos de estratégias, sem desconsiderar os aspectos estruturais da sociedade. Essas estratégias, porém, são produzidas e recriadas pelos sujeitos mediante práticas cotidianas, que, por sua vez, possuem sua própria lógica.

De acordo com Certeau (1990), a lógica das práticas cotidianas não se apresenta apenas no que é realizado em forma de ação em determinado ambiente. A lógica da ação, de acordo com o autor, é toda uma rede de operacionalização nas quais estão envolvidas as relações de força que consistem em construção de táticas de ações “próprias” desenvolvidas pelos sujeitos em determinado ambiente que, todavia, se estabelece quando as ações se transformam em práticas cotidianas e em práticas discursivas, tornando-se, portanto, indissociáveis.

O cotidiano escolar

No interior de cada unidade escolar, revela-se uma vida ordinária,¹ que não está prescrita nos documentos oficiais. Essa vida ordinária é fruto de uma construção própria, feita de práticas cotidianas singulares que não se caracterizam apenas pela banalidade e pela repetição dos atos e atitudes.

De acordo com Certeau (1990), consideramos que a escola, por intermédio dos seus sujeitos, constrói no seu dia-a-dia “táticas” e “estratégias” de ações próprias, baseando-se na conjuntura e no contexto em que estão inseridas.

No espaço escolar, a convivência com diferentes formas de cultura favorece uma construção contínua de acordos e “fabricações” que possibilitam a dinâmica da sua existência. Segundo Certeau (1974, p. 148),

a escola [...] talvez seja um dos pontos onde se põe em ação uma articulação entre o saber técnico e a relação social e onde se efetua, graças a uma prática coletiva, o reajuste necessário entre modelos culturais contraditórios.

¹ Segundo FARGE, “o pano de fundo da existência da vida ordinária é feita de tensões, de conflitos e de lutas que estruturam o comportamento, as práticas e as afetividades” (1998, p. 27).

Dentro das salas de aula das escolas, não se identifica a existência de um discurso totalmente construído sobre o que se deve ou não fazer, sobre o que é permitido ou não e o que pode ou não ser uma sala de aula. Mas identificamos, mediante muitas ações e palavras, elementos múltiplos que convergem bastante para que se possa dizer que existe uma prática sobre as regras (escritas e orais) da prática pedagógica do professor. Essa posição não recobre a totalidade das posições individuais, cada um guarda certa margem de distância possível em relação ao que é percebido como posição da escola, e ela não está exhaustivamente traduzida em um discurso coerente e fixo.

É necessário distinguir esses discursos individuais e coletivos construídos pelas pessoas da escola dos discursos elaborados sobre ela, com base em uma racionalidade técnica, política e científica (academia/ministérios e secretarias/organizações sindicais), e que não se apresentam na prática da realidade escolar da mesma maneira em que foram “estrategicamente” elaboradas, mas de maneira “taticamente” fabricada. De acordo com Chartier (2002),

a racionalidade está do lado dos discursos construídos que ordenam operações de maneira coerente, das premissas às conclusões, das causas aos efeitos, dos meios aos fins. Todos os discursos teóricos das ciências humanas fascinam ou seduzem porque transformam o mundo em livro, põem na confusão caótica dos sucessos e fenômenos a maravilhosa legibilidade construída, abstrata, imposta ou desejada.

Na realidade prática, porém, o que acontece não é exatamente o que está escrito. As práticas cotidianas revelam que os discursos são transformados de acordo com os contextos e as conjunturas das diferentes culturas. De acordo com Isambert-Jamati (1970, p. 9), mesmo se dentro de uma tal instituição as regras de funcionamento são numerosas, a parte de indeterminação da ação educativa é muito grande, e “as prescrições indicam somente uma série de pontos de orientações”.

O processo de construção cultural de cada escola pode ser compreendido com base em dois eixos principais. O primeiro, por intermédio do papel exercido pelo sistema educativo, da estrutura hierárquica, das normas oficiais, dos regulamentos e da cultura consolidada.

O segundo, por meio das relações subjetivas desenvolvidas no dia-a-dia de cada escola. Esses dois eixos compõem uma rede de operações que “fabricam” diferentes tipos de cultura escolar. Essas redes podem ser compreendidas como construções de “estratégias” e “táticas” de ações próprias, o que inclui as relações de força desenvolvidas pelos sujeitos dentro de determinada situação (CERTEAU, 1985, p. 15).

Desse modo, pela necessidade de buscar novas formas de intervenção da realidade escolar, é que encontramos nos elementos da teoria do cotidiano, proposta por Certeau (1985, 1990, 1994), formas de compreender as práticas cotidianas desenvolvidas no interior da escola. A escola, interpretada como um espaço onde se desenvolvem práticas que podem ser identificadas por meio das “táticas” e das “estratégias”.

Para ilustrar a diferença entre “táticas” e “estratégias”, selecionamos algumas “táticas” utilizadas por professoras de alfabetização (1ª série do primeiro ciclo) da Rede Municipal do Recife² em relação ao uso do livro didático.³ O livro de alfabetização escolhido por técnicos e alguns professores da Rede de Ensino foi considerado recomendado, dentro das avaliações do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). O uso que cada professor fez desse material, em sua prática cotidiana, variou de acordo com diversos elementos presentes na trajetória de vida, de formação e dos recursos que cada professora possuía. Vejamos:

Já usei o livro que foi adotado este ano em algumas situações, e em várias situações, mas eu procuro usar com um tema que esteja trabalhando, que tenha o mínimo de ligação. Não procuro usar só o livro descontextualizado, não. Embora ele tenha alguns capítulos que, infelizmente, não teve como eu contextualizar com meu tema trabalhado, mas eu já usei. (Professora Patrícia)

² As professoras referidas neste trabalho foram acompanhadas durante a realização da pesquisa intitulada “Mudanças didáticas e pedagógicas nas práticas de alfabetização: que sugerem os novos livros didáticos? Que dizem/fazem os professores?” com os professores Artur Gomes de Morais, Eliana Borges Correia de Albuquerque e Andrea Tereza Brito Ferreira.

³ A escolha do livro didático é única para todos os professores da Rede de Ensino.

Sim. Apenas uma vez com o texto da Cigarra e a Formiga. (Professora Eleuses)

Já. Fiz a atividade do nome, dos textos. Estou pensando em começar também o negócio da cultura popular, dos mitos. A primeira parte todinha é a importância dos nomes. (Professora Claudécy)

Ao afirmarem que utilizaram muito pouco o livro recomendado, as professoras preferem buscar as atividades em outros livros, revistas ou procurar atividades com as colegas de trabalho:

Eu procuro no livro didático. Eu pego vários livros não fico só em um. Procuro cartilha, livro de primeira série, procuro ler alguma coisa. Por exemplo, aquela revista “Nova Escola”, de vez em quando tem uma atividade interessante. Coquetel (palavras cruzada) e a Revista Recreio (Professora Luzia)

Crio muito as atividades, tem alguns livros que eu vejo assim que a idéia foi boa, mas talvez a elaboração em si eu não concordo, aí eu mudo alguma coisa. E assim através outras colegas que trazem atividades novas, aí eu vejo o que dá para adequar à realidade dos meus alunos. (Professora Patrícia)

Como vimos nessas falas, uma professora fez apenas algumas atividades do livro recebido pela escola, outra o associou aos outros livros não escolhidos. Nenhuma delas utilizou o livro didático da mesma forma. Podemos dizer que, desse modo, as professoras “fabricaram” práticas singulares de uso do livro didático, criando “táticas” com base no material que foi “estrategicamente” elaborado para ser utilizado durante o ano letivo em todas as salas de alfabetização da Rede de Ensino.

A prática cotidiana e a formação do professor

Diante do exposto, surge a questão central do nosso texto: como considerar a formação dos professores no cotidiano escolar? Será que as orientações elaboradas pelas esferas superiores e exteriores

não são importantes para a formação dos professores? Quais as margens de manobra que os professores possuem para construir suas táticas no dia-a-dia da escola?

Muito se discute hoje a respeito da formação de professores do ponto de vista da epistemologia da prática⁴; por esse olhar, considera-se essencialmente a experiência do dia-a-dia ao longo da vida dos profissionais no seu processo contínuo de “fazer-se professor” e melhorar a sua prática para vencer o fracasso escolar. O saber da experiência, porém, ao longo da vida de quem faz a prática, não acontece em detrimento de um saber acadêmico, científico e elaborado fora da escola; ele é, sobretudo, uma reconstrução, reflexão, apropriação e, principalmente, “fabricação” do pensado e vivido sobre o fazer pedagógico e didático (CHARTIER, 1998).

Por exemplo, no saber da ação discutido por Schön (1996), a atividade profissional docente não se constitui na resolução de problemas práticos com base na aplicação de teorias e técnicas científicas. Ela se constitui de um “saber-fazer” que corresponde a um conjunto de regras ou planos cultivados em nosso espírito e que precedem à ação. O pensamento, ao mesmo tempo em que antecede à ação, acompanha-a, e é nessa perspectiva que ele defende a existência do “saber em ação”.

Assim, os que fazem a prática também refletem sobre ela durante a ação, principalmente quando vivenciam situações de incerteza, instabilidade, singularidade e conflito, eles refletem também *sobre* seu saber profissional, o que os constitui como pesquisadores reflexivos. Em sintonia com essas idéias, Schön (1996) defende a pesquisa como reflexão sobre a prática, a qual exige acesso particularmente direto ao pensamento e à ação dos práticos, acesso esse possibilitado pela existência de uma colaboração mútua entre estes e os pesquisadores.

De acordo com Chartier (1998), os professores, na organização de suas práticas pedagógicas, privilegiam principalmente as formações que são diretamente aplicáveis; o “como fazer” é de mais

⁴ Dentre alguns trabalhos nessa perspectiva, podemos citar SCHÖN, NÓVOA, GAULTIER, TARDIF e PERRENOUD.

utilização do que o “por que” fazer, isto é, a organização da sua ação acontece antes das exposições explicativas ou dos modelos teóricos. Os discursos acadêmicos aos quais têm acesso são transformados, dessa forma, em discursos para sua prática, até serem incorporados a ela. Ao mesmo tempo, Chartier (1998) acrescenta que a ordem do discurso não é suficiente para orientar a ação do professor com segurança e eficácia. Muitos professores, utilizando-se desses discursos, podem, muitas vezes, errar ao invés de acertar. Segundo a mesma autora, “o discurso teórico determina perfeitamente a hierarquia das importâncias e a ordem das razões: ciência dos espaços construídos. Mas ele nada sabe sobre a ordem das urgências, já que esta varia de acordo com as conjunturas e os contextos em que estão inseridos”.

Por outro lado, “para saber como agir aqui e agora, as culturas são soberanas” (CHARTIER, 2002, p. 14), são elas que darão forma ao discurso racionalmente elaborado. Desse modo, os programas acadêmicos de formação definem racionalmente o saber necessário a uma profissão, os objetivos operatórios e as relações entre teoria e prática, mas, no entanto, todo mundo sabe que a cultura profissional se transmite sempre de boca a boca, no curso dos encontros e da experiência.

Outra questão, que também faz parte desse processo de “fabricação” da prática cotidiana escolar, é o fato de, dentro e fora das unidades escolares, existirem uma forma de pensar que não valoriza, ou coloca em segundo plano, o que é pensado e realizado pelos professores no seu cotidiano. Achando que as “maneiras de fazer” não são para ser divulgadas, discutidas e reconstruídas, apenas operacionalizadas entre as quatro paredes; isto é o que podemos denominar de hierarquização do saber. Muitos professores acham que o discurso oficial é o único legítimo, embora, muitas vezes, não consigam deixar de sentir que eles são impossíveis de ser colocados em prática e continuam fazendo o que não é mais “permitido” diante das mudanças acadêmicas. Como diz Chartier (2001, p. 15):

Estas artes de fazer se transmitem a despeito das hierarquias, que preferem ignorá-las. Por vezes elas as denunciam ou as combatem como tantas rotinas conservadoras: os antigos ensinam aos novos como interpretar as injunções dos superiores

hierárquicos, sem entrar diretamente em conflito com eles, como vestir as práticas antigas com as palavras dos novos discursos oficiais, como lidar com prescrições sentidas como “impossíveis”. Eles sabem também como fazer coisas novas com o velho, inovar para responder a situações não previstas pelos textos e que, no entanto, precisam ser assumidas. Estas “artes de fazer” mostram-se inventivas, engenhosas, pois é preciso sempre gerar contradições insolúveis, inventar compromissos, responder a situações tanto urgentes quanto imprevisíveis. A vida cotidiana depende disso e, por vezes, a sobrevivência.

Mesmo que o saber do cotidiano não faça parte de uma racionalidade discursiva, não se pode também dizer que ele é irracional. Ele não se inclui no que chamamos de pensamento elaborado e legitimado, mas, sim, é fruto da ação. Está quase todo tempo invisível e desconhecido dos próprios indivíduos que o praticam. Como escreve Certeau (1980):

Trata-se de um saber que os sujeitos não pensam. Eles o testemunham sem poder se apropriar. Enfim, eles são locatários e não proprietários de seu próprio ‘savoir faire’.

É uma questão que emerge do que Certeau chama de “terreno do outro”, no qual os professores não se sentem seguros do que podem fazer ou dizer, o que acham que pode ou não ser feito, no cotidiano da sua sala de aula, porque esse é o terreno dos especialistas e não o deles. Isso faz com que tantos profissionais adotem, de boa vontade, sem sentir nenhuma contradição, discursos teóricos que sua prática profissional deveria “logicamente” proibir.

De acordo com Weisser (1998), existem três fatores que influenciam sobre o agir do professor: a instrução oficial, a didática das disciplinas e o conhecimento acadêmico. Esses três fatores estão presentes no cotidiano do professor; no entanto, cada um tenta conciliar seus objetivos de aquisição com a realidade à qual ele é confrontado: meios disponíveis, possibilidades de cada aluno. Essa negociação os conduz a preferir determinado modo de funcionamento e método de trabalho, em função das finalidades que eles conferem à educação e à sua própria experiência.

Nesse sentido, a valorização do saber-fazer, bem como a formação dos professores no próprio cotidiano e fora dele, pode ser uma forma de possibilitar e favorecer a construção de uma rede de diálogos e de trocas de saber entre os profissionais e especialistas (internamente e externamente), para que o sentido de conhecimento construído não seja entendido

como simples fruto de uma transmissão de conhecimentos, e sim como uma apropriação e uma produção que estão ligados ao ator profissional e também a sua pessoa. (WEISSER, 1998, p. 95)

Desse modo, cada professor, com base no seu conhecimento construído ao longo da sua trajetória, poderá criar diferentes caminhos que poderão fazer parte da sua prática pedagógica, estando incluídos nesse processo variados discursos (não apenas os que estão na ordem do dia). Segundo Chartier (1998), o entendimento da relação entre as práticas de ensino dos professores e o discurso teórico que pode servir de referência ocorre por meio de dois modelos: o primeiro, relacionado à difusão dos tipos de saber que são necessários para orientar as escolhas didáticas e as práticas pedagógicas; o segundo indica que a formação dos professores se faz principalmente por “ver, fazer e ouvir dizer”, e o ponto principal dessa apreensão do saber é sua pertinência em relação ao trabalho na sala de aula. A fusão desses modelos compreende a formação como um discurso pedagógico próprio a cada um dos sujeitos a ser formado e, portanto, modifica a relação entre o discurso construído sobre a prática do professor e a sua prática cotidiana, uma vez que, desse modo, novas “estratégias” podem fazer parte da construção de novas “táticas” no cotidiano escolar, e vice-versa.

Algumas considerações

A compreensão do cotidiano como um ambiente em que se constroem práticas sociais e profissionais se diferencia daquele visto apenas como espaço de repetição, rotina e banalidade. Quando

olhamos para o cotidiano da escola como um ambiente inventivo e produtivo, colocamos em cena os atores que estão no seu interior criando e fazendo de diferentes formas o seu trabalho com os alunos. Valendo-se de sua memória, trajetória, experiência, vivência e formação, inúmeros professores inventam, no dia-a-dia, maneiras de fazer, que vão em busca de determinado objetivo.

Os objetivos a ser alcançados pelos professores no seu fazer pedagógico foram ditos e escritos por especialistas e, muitas vezes, como declarados em muitos estudos, não chegaram à sua prática. Atualmente, o foco da discussão sobre formação tem valorizado mais a vivência e a prática do mestre; por esse olhar, os professores não são vistos apenas como reprodutores de orientações oficiais e acadêmicas, e sim como sujeitos construtivos e não apenas repetidores de receitas.

Mesmo que a formação aconteça de forma a integrar os diversos tipos de saber (docentes/acadêmicos), é importante lembrar que deve existir algo que é, ao mesmo tempo, individual e coletivo, que vai conduzir as práticas cotidianas do professor ao caminho do sucesso escolar, que é a vontade de fazer.

Considerando que as práticas cotidianas são singulares e que as instâncias superiores e exteriores “fabricam” modelos, normas e orientação que visam ao sucesso ou à eficácia das escolas, cabe a cada professor e a cada realidade escolar ter o cuidado de discernir sobre as práticas (inovadoras ou não) que podem caminhar para os bons resultados com os seus alunos. De acordo com Chartier (2002, p. 11), “esse cuidado não é nem um saber, nem uma competência, mas, como sabemos, uma virtude”.

REFERÊNCIAS

CERTEAU, Michel de. *La culture au pluriel*. Paris: Union Générale D'Éditions, 1974.

_____. *L'invention du quotidien*. 1. ed. Paris: Gallimard, 1990.

_____. GIARD, L.; MAYOL. P. *L'invention du quotidien 2: habiter, cuisiner*. 2. ed. Paris: Gallimard, 1994.

_____. CERTEAU Michel de. “Teoria e método no estudo das práticas cotidianas”, In: M. I. de F. Szmrecsanyi (org.), *Cotidiano, cultura popular e planejamento urbano. Anais*. São Paulo: FAUUSP, 1985.

CHARTIER, Anne-Marie. L’expertise enseignante entre savoirs pratiques et savoirs théoriques. *Recherche et formation, les savoirs de la pratique: un enjeu pour la recherche et la formation*. INRP, n. 27, p. 67-82, 1998.

_____. *A escola obrigatória e o ofício de ensinar*. Palestra proferida no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE, 2002.

_____. *Escola, culturas e saberes*. Palestra proferida no II Congresso Brasileiro de História da Educação Brasileira, Natal, 2002.

ISAMBERT-JAMATI, Viviane. *Crisis de lasociété crises de l’enseignement*. Paris: Puf, 1970.

SHÖN, Donald, Formar professores como profissionais reflexivos. In NÓVOA, António, (org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1996.

WEISSER, Marc. Le savoir de la pratique: l’existence précède l’essence. *Recherche et formation, les savoirs de la pratique: un enjeu pour la recherche et la formation*. INRP, n. 27, p. 93-102, 1998.

As memórias na formação de professores e professoras

Maria Eliana Matos de Figueiredo Lima

Um dedo de prosa com o formador

Neste curso, inicialmente, você teve a oportunidade de manter contato com conhecimentos referentes à formação de professores por meio de dois capítulos a respeito de diferentes abordagens teóricas acerca do conceito dessa formação.

Pôde ainda conhecer a opção feita pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) a respeito do conceito de formação inicial e continuada, por ele abraçado, e que se constitui, certamente, no alicerce da arquitetura de suas atividades de formação continuada.

Além disso, conheceu diferentes itinerários de aprendizagem do profissional alfabetizador, a identidade deste professor aprendiz, a importância de sua trajetória de vida na construção do saber docente.

Neste capítulo, especificamente, vamos tratar da aprendizagem pessoal e profissional como memória oral ou escrita relatada e de suas relações com a experiência de formação vivenciada e refletida. Com

isso, certamente focalizaremos que a história da formação é um fenômeno social vivo, que cada professor constrói em seu contexto sociocultural. Trataremos, assim, da relação entre memória, história e formação!

Vamos aqui também tratar especialmente da trajetória do professor – sob várias modalidades de gênero que assume sua história de vida – quando se recorda e relata sua experiência em diferentes registros, e como a sua biografia ou (auto)biografia pessoal e profissional pode se tornar, ao mesmo tempo, sujeito aprendente durante seu processo formativo e objeto central de estudo nas investigações histórico-culturais da formação.

Trataremos, por conseguinte, de uma importante fonte da história da educação e da formação, ou seja, aquela construída com base na história de vida do professor. Estamos falando de memórias, essa produção que pode ser elaborada ao longo do processo de formação no qual o professor é o sujeito que busca conhecer-se à medida que se reconhece na sua experiência refletida. Mostraremos os conceitos de memória, como se elaboram as memórias, e os cuidados que se precisa ter na formação ao cuidar desse processo com os professores.

Tentaremos ainda refletir sobre a relevância da história de vida para a reconstrução da prática docente, que pode ser extraída da própria experiência narrada e, por fim, a construção de memórias como estratégias de formação.

No entremeio deste capítulo, mostraremos, através de trechos colhidos de memórias de professoras, que as experiências retratadas por professores se manifestam em diferentes dimensões humanas e profissionais.

Para terminar, discorreremos sobre as funções e relevâncias da memória e da reflexão como estratégias que fazem par com a formação.

O que são memórias

Neste capítulo, o que vamos estudar são memórias. As lembranças e as reminiscências das professoras pertencentes à comunidade de alfabetizadores do programa do CEEL embasarão parte dos

exemplos aqui trazidos. Nossa proposta é que os formadores ajudem os professores a escrever textos com base em acontecimentos históricos dos quais participaram como aluno e professor alfabetizador, explicitando os vínculos culturais dos espaços de seu pertencimento. Ao participarem também desse trabalho, esperamos que aprendam a valorizar a memória coletiva da sua comunidade de pertencimento – sua família, sua escola (onde obteve escolaridade e formou-se) e sua cidade –, a conhecer outras histórias e aprendizagens formativas, a refletir sobre elas e a adquirir novos conhecimentos por meios de experiências.

A concepção lexicográfica do termo memória, ou seja, a função psicológica que consiste em reviver ou estabelecer experiências passadas com maior ou menor consciência do momento presente é um ato de revivescimento auditivo, visual, gustativo e sensorial, como o define o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (2001; 1890).

Outras acepções são também apresentadas e, aqui, resgatadas para ampliar a nossa compreensão.

Memória. 20. psic. Termo geral e global para designar possibilidades, condições e limites da fixação da experiência, reconhecimento e evocação. **Memórias** (s.f. pl. 21. Relato que alguém faz, muitas vezes na forma de obra literária a partir de acontecimentos históricos dos quais participou ou foi testemunho, ou que estão fundamentados em sua vida particular).

Destacando, inicialmente como referência a acepção lexicográfica, vamos analisar o uso do gênero memória, primeiramente, no âmbito da experiência humana, para posteriormente dirigirmos para os âmbitos da educação e da formação de professores.

O autor de memórias toma por base lembranças de um tempo e de um lugar vivido em variadas circunstâncias – razão pela qual necessariamente recorre à história –, mas procura escrever essas reminiscências de modo agradável para o leitor, de forma que prenda a sua atenção e o estimule a gostar desse gênero. Por isso, segundo Marcuschi (1999, p. 17), “o escrevente sempre desenha um leitor para seu texto, mesmo que seja genérico”. Devemos considerar que os

diversos gêneros textuais distinguem-se, em boa medida, pelo tipo de receptor imaginado. Nesse sentido, é hoje consensual a idéia de que o destinatário é um aspecto central na construção de qualquer tipologia textual, e que esse leitor não pode deixar de ser lembrado como tal.

O historiador Thompson (*apud* ALTENFELDER; CLARA, 2004) trabalha com as lembranças das pessoas mais velhas, entre outras questões, em seu livro *A voz do passado: história oral*. Ele mostra como o valor de pessoas que vêm da maioria desconhecida do povo estimula professores e alunos a se tornarem companheiros de trabalho. Traz a história para dentro da comunidade e, ao mesmo tempo, a extrai da própria comunidade, propiciando o contato e a compreensão entre classes sociais e gerações. Esse processo pode, até, gerar um sentimento de pertencer a determinado lugar ou espaço em determinada época. Tudo isso objetivando contribuir para a formação de seres humanos mais complexos.

Numa sociedade como a brasileira, é imprescindível abrir espaços para vozes provenientes das diversidades dos pertencimentos e das referências culturais dos grupos de professores, rompendo com movimento de uma só voz, com características discriminatórias e excludentes, por vezes existentes nos espaços educacionais (FORQUIN, 2000, p. 61).

O trabalho com a memória da comunidade de pertencimento de um grupo sociocultural não se restringe à recuperação de um passado enterrado dentro de uma abordagem nostálgica, como se só o que se passou fosse bom e tivesse valor. Trata-se, antes de tudo, de resgatar a memória viva das pessoas que podem passar aos membros de sua comunidade de pertencimento e a outras a expressão pelos gestos, palavras e sentimentos de comunidade e de destino que liga as pessoas de determinado espaço simbólico (ALTENFELDER; CLARA, 2004).

Assim, podemos dizer também que memória é um meio de articular o passado ao presente, uma vez que a história de cada indivíduo traz em si a memória do grupo social ao qual pertence.

Ainda, segundo Thompson (*apud* ALTENFELDER; CLARA, 2004), a escola é um lugar muito adequado para a realização de um projeto de construção de memórias. Ele acredita que o trabalho com as lembranças oferece um meio eficiente de vincular o ambiente em

que o professor e o aluno vivem a um passado mais amplo a alcançar. Na escola, o professor pode escrever a sua trajetória, que é a sua biografia ou autobiografia.

Estudos sobre o pensamento do professor, suas práticas e sua formação têm apontado para o caráter de construção do conhecimento e do desenvolvimento profissional ao longo do próprio exercício da docência e para a construção pessoal desse tipo de conhecimento (PROFORMAÇÃO, 1999, p. 89).

Tais estudos referem-se, igualmente, a processos de socialização profissional, de desenvolvimento pessoal e de identidade profissional e vêm apontando sistematicamente a importância da experiência pessoal e da consideração da prática profissional do professor como uma das mais significativas fontes da história da educação e da formação. As lembranças de um grupo de pessoas, com pertencimento comum, como é o caso de professores alfabetizadores, são muito importantes para a construção da cidadania e da identidade profissional de seus autores. Com base nas reminiscências da vida profissional e pessoal, é possível escrever belos textos literários, ou textos de história, uma vez que essas também são fontes de pesquisa para a produção de textos históricos que revelam as trilhas percorridas pelo conhecimento da arte de alfabetizar em diversas décadas.

O estudo da memória vem ocupando espaço importante no debate historiográfico, especialmente quando focaliza a questão memória e história. Halbwachs (*apud* MONTENEGRO, 1994), ao analisar a memória em suas dimensões individual, coletiva e história, estabelece uma nítida distinção entre história e memória. Enquanto a memória é múltipla, a história é única, só existindo uma história, diz o autor. Essa perspectiva guarda enorme distância com a forma como se vem desenvolvendo a pesquisa histórica. Halbwachs não concorda com o fato de se trabalhar a memória com documento histórico.

Entretanto, segundo Montenegro (1994), diferentemente de Halbwachs, a memória e a história, apesar de distintas entre si, mantêm significativas intersecções. O campo da memória se forma a partir dos acontecimentos e dos fatos que se transformam em peças da fundação da história. Portanto, a memória que está no subterrâneo da

vontade individual e coletiva opera para que se torne público seu material e seja recortado cultural e metodologicamente pelo historiador, gerando fontes históricas.

No espaço da educação, podemos ter, com as memórias, fontes para a história da formação e da educação. O trabalho com a memória, no âmbito da formação do professor alfabetizador, pode ser também considerado uma atividade biográfica e produção de história.

A biografia pode ser tomada como a mediação que leva à narrativa de formação, denominada biografia educativa no pensamento de Josso (2004). A biografia educativa possibilitaria, por conseguinte, trabalhar com um material narrativo constituído por recordações consideradas pelos narradores como experiências significativas da sua aprendizagem, da sua evolução nos itinerários socioculturais e da representação que construíram de si mesmos e de seu ambiente humano e natural.

A experiência poderia ser tomada como significativa quando fossem escritas com base em questões que orientariam a narrativa memorística, tais como: o que é a minha formação? Como me formei? Valendo-se desses questionamentos, podem surgir várias experiências evocadas da vida de professores e formadores.

Mas o que tornaria narrativa uma experiência formadora? Nesse caso, estaríamos falando de aprendizagem, todavia daquela que simboliza atitude, comportamento, pensamento, saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e uma identidade...

As narrativas de formação também permitem distinguir experiências coletivamente partilhadas em nossa convivência sociocultural e experiência individual, experiência única e experiência em série.

A experiência, por seu turno, implica a pessoa na sua globalidade como ser psicossomático e sociocultural, ou seja, ela comporta sempre as dimensões sensíveis, afetivas e conscienciais.

Para sintetizar, podemos dizer que a abordagem de Josso (2004) sobre história de vida e formação supõe que a reflexão sobre a vida seja centrada nas experiências consideradas significativas para compreendermos o que nos tornamos, no tempo contemporâneo, e de que forma chegamos a pensar o que pensamos de nós mesmos, dos outros, do nosso meio humano e natural.

Lendo a memória de uma alfabetizadora

Para os professores escreverem um texto baseado em sua memória pessoal, institucional e profissional, é preciso ter um significado comum para as memórias, já que elas têm vários significados. Podemos ter lembranças que valem ouro. Podem ser alegres, tristes, ter um calorzinho gostoso ou uma sensação de frio ou de medo, visto que, quando as evocamos, rememoramos não só fatos ou acontecimentos, mas também sentimentos vividos em nossa experiência (ALTENFELDER; CLARA, 2004).

A leitura de “Memórias de Professora” de autoria de Silene Alves Gonçalves Santana, extraída de Acervos pessoais de professores alfabetizadores do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), vai nos permitir entrar no túnel do tempo de uma professora e compartilhar suas lembranças com ela, para entender o significado que guiou sua escrita. Silene Alves Gonçalves Santana, 41 anos, nasceu em Recife, é professora da Prefeitura Municipal de Recife e supervisora na Prefeitura Municipal de Paulista. Formada em Pedagogia pela UFPE, atua como professora em uma classe de alfabetização na Creche Domingos Sávio, em Santo Amaro.

As histórias podem começar num ponto mais ou menos distante. Esta que veremos a seguir iniciou-se aproximadamente há quarenta anos, justo no ano da imposição do regime de exceção política no País. Depois desse fato, o Brasil interrompeu o projeto de alfabetização de jovens e adultos, inspirado em Paulo Freire, fechou o Movimento de Educação de Base (MEB) e criou o Mobral. Atualmente, a sua história se desenvolve no Curso de Extensão promovido pelo CEEL, no qual se discute o processo de alfabetização na perspectiva do letramento com professores alfabetizadores.

Memórias de professora

Sou a primeira filha dos quatro filhos de um casal sem muita escolaridade. Meu pai, um pequeno comerciante de miudezas no

subúrbio de Paratibe da cidade de Paulista cursou até o admissão – como eles falavam antigamente – que hoje acredito ser a 5ª série do 1º. grau; minha mãe era uma doméstica que aprendeu a ler e a escrever através das colegas, filhas de um médico no município de Paudalho. Hoje – para quem nunca foi à escola – lê e escreve fluentemente.

Bem, na casa de meus pais, o que eu tinha para ler era inúmeros rótulos de embalagens dos produtos de perfumaria e miudezas em geral, tais como: sabonete Carnaval, Phebo e Alma de Flores, óleo Pom-Pom e Johnson, brilhantina Zezé, perfume Dança de Fogo, cuecas Torre e Zorba, talco Gessi, dentre outros.

Quanto a minha convivência com a leitura, essa foi, estritamente, com meus pais e com uma empregada que contava várias histórias através da oralidade, como, por exemplo, a história de comadre florzinha e do carpinteiro de meu pai, pelo figo da figueira... Quem mais lia era meu pai, as notas fiscais, e que nunca nos deixava chegar perto porque eram documentos importantíssimos, tinha até um cofre para guardá-los. Já minha mãe era muito difícil vê-la lendo, e quando acontecia era uma leitura individual como uma carta familiar, receita do médico..;

Na adolescência, acredito que por volta dos 12 anos de idade, por influência das colegas, comecei a ler revistas de fotonovelas, livrinhos de romances Kolossal, Sabrina e Bianca, às escondidas de minha mãe, que dizia ser uma perda de tempo e tolices. E que eu deveria estudar!!!

Mais tarde uma tia, irmã de minha mãe, foi trabalhar na loja de meus pais; ela estava estudando para ser professora e possuía uma bela caligrafia, daquelas de dar até inveja!

Então, lembro-me que todos da família, de modo geral, pediam para ela escrever!

Foi então que eu comecei a despertar para escrever igual ao que ela escrevia, para que pudesse dividir a tarefa que ela tinha na família em escrever: cartas, ofertar fotografias, escrever em capa e contracapa de livros, escrever cópias de hinos para o coral da igreja, etc. Então, para mim foi muito importante esta função, em

que todos falavam que a Silene está escrevendo mais bonito que a Dora, até que as pessoas não sabiam fazer a diferença entre as duas escritas. Aos poucos fui sendo reconhecida pelo talento... E até hoje as pessoas que me cercam dizem: “Pede para Silene escrever, ela escreve bonito!”

Com relação à leitura na escola, quase não existia e quando surgia era para ler um livro escolhido pela professora e apresentar um resumo, tipo ficha de leitura.

No 2º. grau, era exigência obrigatória que fossem lidos vários livros literários, como: Fogo Morto, Menino de Engenho, Morte e Vida Severina, e outros. Na época não entendi quase nada o que o autor queria transmitir. Achava todos muito chatos!

A escrita só era utilizada pela escola para treinamento de redação porque o vestibular exigia e deveríamos saber como fazer. Era dado o tema e nós tínhamos que desenvolver a redação.

Todo professor precisa gostar de ler, seja para se atualizar, se informar, seja também para se divertir. A professora necessita gostar de ler para influenciar o gosto e formar o hábito da leitura nas crianças, ou seja, ser um modelo de leitor. Uma boa professora de leitura precisa proporcionar, diariamente, momentos de leitura diversas com seus alunos. Desenvolver também projetos para estimular o hábito e o gosto de leitura.

Atualmente, eu gosto muito de ler os mais diversos gêneros textuais. O meu maior inimigo, atualmente, é o tempo que não me permite concluir os livros que compro. Estou apenas conseguindo ler os capítulos que mais me interessam, leio muito, porém artigos de revistas, enquanto aguardo o médico, mensagens em qualquer lugar que encontre; sou fissurada em quadros de informações, sou do tipo que se passo numa banca de revista e uma manchete me chama a atenção, tendo dinheiro, compro.

A professora precisa escrever tudo o que realiza com os seus alunos. Criar um diário e escrever diariamente. Apesar de saber da necessidade e da importância que tem o professor escrever, não escrevo como deveria, muitas vezes, apenas registro na caderneta as aulas que ministrei.

A dificuldade que sinto em escrever é também o fator tempo; e escrever requer concentração, atenção, elaboração e reelaboração para o escrito ter clareza e coerência entre pensamentos e ações.

Muitos significados podem ser extraídos desse relato: sentimentos de alegria, de orgulho, de surpresa! Sabor de talento! Tomada de decisão! E as lembranças? Quanto elas valem? Uma identidade: “Foi quando percebi que precisava não mais viver à sombra de minha tia e merecia construir meu próprio estilo...” Evocamos fatos e acontecimentos, objetos, fotos e palavras... Sim, palavras: “Pede para Silene escrever, ela escreve bonito!”.

O gênero memória textual

Uma das melhores lembranças que guardo desses primeiros contatos com o mundo letrado é o fato de poder frequentar uma biblioteca: minha irmã mais velha estudava numa escola que tinha biblioteca e, nos dias em que havia aula de Educação Física, eu ia com ela. Enquanto ela estava na aula, eu corria para a biblioteca e lia todos os contos que conseguia. Alguns anos depois, eu também fui estudar nessa escola, fazia muitas visitas à biblioteca nas aulas vagas e recreios...

Vera Lúcia Pereira de Lima – Arquivos do CEEL/2004

Quando o professor alfabetizador trabalha o ensino da língua materna, verifica que é muito importante colocar o autor na situação de comunicação específica do gênero que se quer estudar. No caso do trabalho com o gênero “memórias”, o autor – o alfabetizador – deve recuperar a memória coletiva de sua cidade, de sua escola e de sua formação. O mesmo ocorre consigo, prezado formador, quando for trabalhar memórias com os professores, quando forem escrever suas memórias. É preciso, como autor, trazer à mente lembranças de sua escola de formação, por meio, por exemplo, de uma linha de tempo

que ajuda a resgatar as lembranças e transformá-las em narrativas fecundas de ser lidas. E que possam interessar a destinatários, leitores de diferentes idades, localizados em diferentes lugares do Brasil e que se interessem sobre o que seja a história da formação em alfabetização e seus itinerários de formação. E, no caso específico daqueles inscritos no Programa de Formação do CEEL, interessar a si mesmo, que buscará melhor compreender seus processos de aprendizagem formativa.

Na situação de produção de memórias, estão, de um lado, os autores – professores – interessados em recuperar suas lembranças de outros tempos, suas ou de outros, e, de outro lado, estão os leitores (destinatários) interessados em conhecer o passado ou reconhecer seu antigo modo e estilo de vida nas reminiscências de outras pessoas (ALTENFELDER; CLARA, 2004).

Como os textos descrevem antigas maneiras de viver, ou falas que já transcorreram, seus autores fazem um “inventário das diferenças” entre o passado e o presente, comparando, muitas vezes, experiências vividas outrora com modos de vida atuais, lembrando fatos que abalaram a comunidade de pertencimento ou o mundo e fazendo, dessa maneira, um elo entre o passado e o presente. Isso é muito importante, com já vimos, para a constituição da identidade de quem escreve e de quem lê.

Como se trata de passado, esse gênero de texto deve trazer as marcas da situação em que ele é produzido: boa parte dos verbos no passado; uso de expressões como, “naquele tempo”, “antigamente”, “naquela época”. Algumas vezes será necessário indicar datas específicas, dar referências à idade que a pessoa tinha no tempo em que aconteceu o que ela relembra, fazer descrições de modos de vida e de objetos antigos (livros, lápis, autores, entre outros) e de lugares (sala de aula, biblioteca, etc), como Vera Lúcia Pereira de Lima fez, ao recuperar os contos e a biblioteca de sua infância.

O modo como as memórias emergem marca o texto

[] A lembrança que tenho de leituras na minha infância são poucas. [] Quando cheguei na 3ª série, lembro-me de iniciar a leitura de livros passados pela professora de Português

com o objetivo de passar depois uma ficha de leitura tradicional.[...] Ao chegar à juventude costumava presenciar minha irmã mais velha vendo muitos livrinhos da coleção Julia & CIA. [] Comecei a me interessar pela leitura depois que ingressei no Magistério. [...] Hoje, leio todos os dias para os meus alunos, procuro colocar emoções, sentimentos e transmitir prazer.

Claudia de Vasconcelos – Acervos pessoais – CEEL/2004.

Algumas vezes, quem recorda parece construir uma linha do tempo na qual procura se prender, relatando um acontecimento depois do outro, numa sucessão de fatos, como fica evidente no extrato acima de Claudia de Vasconcelos. Outras vezes, o que é mais frequente, quem recorda lembra alguma coisa que puxa outra, como em “quem conta um conto, marca um ponto”. Descreve algo, compara fatos, conta um caso, sem seguir seqüência rígida, fazendo um caminho mais solto, mais irregular.

No caso das memórias no âmbito da história da formação de professores, elas podem desabrochar refletindo em diferentes relatos da vida pessoal, institucional e profissional do professor alfabetizador. As informações de cada uma das dimensões da experiência de vida pessoal e profissional do professor se dá através de história oral, relato escrito, (auto)biografia, *curriculum vitae*, diário de bordo, documento pessoal, diário de classe, narrativa, descrição, discurso, observação da prática, plano e projeto pedagógico entre outras possibilidades. Num Memorial, podem estar incluídos todos esses gêneros de memória (PROFORMAÇÃO: Modulo IV: p. 93).

Para estudar a formação dos professores, são necessárias histórias de vida, produzidas em forma de relato, como o entendemos aqui.

O relato permite compartilhar com outros uma certa experiência. Além de descrever uma seqüência de fatos, é importante escrever com uma certa intencionalidade, conferindo um senso particular a cada coisa, transmitindo uma certa representação das questões humanas. O relato refere-se a acontecimentos dados

como passados; desse modo, quem relata tem também a necessidade de fazer crer na experiência daquilo que conta. Assim, é importante levar em conta o leitor para poder relatar, gradualmente, a sucessão de eventos e acontecimentos que experimentou. (PCN/MEC)

Temáticas das memórias de professores

Vamos agora conhecer alguns temas que os professores alfabetizadores, autores de suas memórias, podem recuperar ao escrevê-las. Vamos também identificar esses diferentes temas nos extratos de relatos produzidos por algumas professoras alfabetizadoras que participaram do curso de extensão promovido pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) da Universidade Federal de Pernambuco, em 2004. Hoje, os relatos constituem os Acervos Pessoais de Professoras Alfabetizadoras desse centro.

Ao escreverem memórias, os autores, em geral, destacam vários assuntos de sua vida particular e social que foram significativos para eles, como, por exemplo, um grande acontecimento que atingiu a sua cidade, um presente de quinze anos, o primeiro beijo. Todos esses eventos expressam em seus relatos sentimentos, emoções e conhecimentos que geraram lembranças (ALTENFELDER; CLARA, 2004).

Com os professores, ao se tornarem autores, também é assim. Eles evocam aspectos de sua vida pessoal, social, pedagógica, profissional e institucional, que concorrem para a construção da sua história de vida, tais como o dia da formatura, o primeiro dia de aula, uma avaliação injusta e outras alternativas.

A construção da história de vida do professor se dá pela descrição, pelo registro e pela interpretação de cinco dimensões que descrevem os movimentos realizados numa abordagem global e de integração de ações. Essas são as dimensões nos campos pessoal, social, pedagógico, profissional e institucional do professor, que podemos também encontrar em trechos dos relatos de professores alfabetizadores (PROFORMAÇÃO, 2000, p. 93):

- Na dimensão pessoal do professor, são verificados os aspectos referentes às suas crenças, aos valores, interesses, à sua visão de mundo e capacidade de autonomia.
- A dimensão social do professor privilegia análise a respeito de sua origem socioeconômica e cultural, sua ideologia, seu posicionamento político, engajamento em movimentos sociais e sua participação em grupos sociais. Enfim seu pertencimento sociocultural.
- Na dimensão pedagógica do professor, são consideradas as suas práticas pedagógicas, seus projetos educativos, as metodologias utilizadas, a concepção de ensino, aprendizagem e de avaliação que adota, suas competências e habilidades. Seus saberes específicos ou disciplinares.
- Na dimensão profissional do professor, são verificados os processos de formação, seu desenvolvimento profissional, sua formação inicial e continuada, sua identidade profissional, participação em organizações profissionais.
- A dimensão institucional trata das condições para o exercício profissional, regime de trabalho, vínculos institucionais, reconhecimento profissional.

É possível produzir fontes para uma história da formação através da história de vida de professores, bem como podemos identificar essas dimensões analisando alguns extratos de textos originais de memórias de professores alfabetizadores à luz das categorias acima descritas:

Dimensão pessoal – Além dessas revistas que são maravilhosas e trazem orientações sobre vários aspectos da nossa vida como o nosso relacionamento com Deus, o próximo, a família, etc. Passei a valorizar a leitura da Bíblia que na minha concepção é o melhor e mais completo livro que existe no mundo, com respostas para tudo.

Maria Cristina da Silva – Acervo pessoal da CEEL/2004

Dimensão social – Minha infância foi marcada por pessoas como a minha mãe, que escrevia cartas e atendia pessoas em casa para fazer curativos e aplicar injeções – havia as bulas, as receitas. Depois as receitas de comidas. Havia o meu tio que colecionava tiras de HQs e revistas, na feira havia os folhetos de jornal, na igreja os folhetos para acompanhar a missa...

Leônia – Acervo pessoal da CEEL/2004.

Dimensão pedagógica – Concluindo Pedagogia, ingressei na rede municipal de Olinda, onde me deram uma alfa, cuja turma era de alunos indisciplinados, mas com os quais consegui trabalhar a contento, apesar de já ser a terceira professora que entrava naquele ano naquela turma! De lá para cá, dar aula de alfabetização é sempre uma descoberta nova, que nem sempre as capacitações nos preparam, por melhores conteúdos e excelentes profissionais que tenhamos acesso, nos preparam para a violência do cotidiano, e as descobertas que cada criança faz na alfabetização [...]

Florípes Araújo – Acervo pessoal do CEEL/2004

Dimensão profissional – Mas, algo que me fez crescer profissionalmente, que mexeu com minha prática, foram reuniões pedagógicas mensais, na escola que eu trabalhava (Talento, rede particular). Lá sim, o grupo de professoras crescia junto. Havia teoria, leitura compartilhada, discussão da prática, exposição da prática, estudos de casos... Ah, como era bom aquele tempo! Que pena que a escola fechou!

Niedja Marques de Santana – Acervo pessoal do CEEL/2004

Dimensão institucional – Hoje, como professora efetiva e participante do processo educativo no campo de trabalho, percebo até onde chega o poder profissional e diretamente as impossibilidades.

Tereza – Acervo pessoal da CEEL/2004.

Os cinco extratos relembram episódios da infância à vida adulta dos professores alfabetizadores e são, portanto, memórias. Tem esse traço em comum. Por outro lado, cada um deles aborda uma temática,

um assunto distinto um do outro: Maria Cristina da Silva relembra o material de leitura de que fez uso na sua juventude; ela pontua a Bíblia como um dos livros, a seu ver, de valor incontestado, tanto do ponto de vista da escrita como dos valores religiosos neles contidos; Leônia traz as recordações da infância com a mãe escrevendo cartas, ao mesmo tempo em que entra em contato com bulas e receitas médicas por decorrência do ofício de sua mãe; recupera outros tipos de material de leitura por meio de sua passagem pelas feiras e igrejas... Seus lugares e pertencimentos de origem; Florípes Araújo descreve os desafios da sala de aula em que enfrentou, quando, pela primeira vez, assumiu uma sala de aula de alfabetização; Niedja Marques de Santana recorda a formação continuada vivenciada em sua querida e saudosa escola, seus méritos e sua aprendizagem no coletivo de professores; Teresa vai chegando na contemporaneidade de seu relato, afirmando que hoje, já profissional do magistério, tem consciência dos limites e das possibilidades do professor em seu campo de trabalho.

O processo de formação pode ser considerado como a dinâmica de construção da identidade, na qual cada professor, permanecendo ele próprio e reconhecendo-se ao longo de sua história, forma-se, transforma-se, em interação com os outros sujeitos sociais e com as coisas da vida pessoal e profissional.

A relevância e a função da memória e da reflexão para a formação

O trabalho com a memória ou autobiografias não termina aqui. Ele cá principia. “Do mesmo jeito que o sol se renova a cada dia. Da mesma forma que a lua a cada dia se recria. Do mesmo tanto que a estrela repassa a rota e nos guia” (CD Baile do Menino Deus).

Para finalizar, gostaríamos de sintetizar, com base nos aspectos abaixo mencionados, a relevância da memória e da reflexão para o trabalho de formação de professores:

A história de vida oferece adequada relevância teórica metodológica, ou seja, um dos aspectos centrais da história de vida é ser ponto central como metodologia de pesquisa e formação.

b) Não limita a formação dos formadores à dimensão técnica e tecnológica, apresentando informações para uma reflexão mais profunda dos processos através dos quais as pessoas se formam. Contribui para uma teoria da formação baseando-se no sujeito aprendente.

c) A história de vida mostra um conjunto de experiência e de proposta que ilustra a utilização dessas abordagens na concepção de dispositivos de formação.

d) Supõe que todo conhecimento é autoconhecimento, ou seja, não há nenhuma teoria que não seja um fragmento, cuidadosamente preparado, de uma autobiografia. Logo, todo conhecimento é autobiográfico.

e) Partilha da idéia de que formar é sempre formar a si próprio, sendo toda formação autoformação.

f) Mediados pelo registro, deixamos nossa marca no mundo.

g) Mediados por nossos registros e reflexões, tecemos o processo de apropriação de nossa história, em nível individual e coletivo.

h) A memória vai ao passado, enquanto constrói o presente e projeta o futuro.

i) O registro amplia a memória e contribui com a historiografia da formação e da educação.

j) A produção de memória implica um suporte para a sua produção: um álbum, uma exposição, uma coletânea, um CD, entre outras possibilidades.

REFERÊNCIAS

ALTENFELDER, A H.; CLARA, R. A. *Se bem me lembro...* São Paulo: Petrópolis, 2004.

BRASIL. SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 2001.

JOSSO, M-C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

FORQUIN, Jean-Claude. O currículo entre o relativismo e o universalismo. In: *Revista Educação e Sociedade*. Ano XXI, n. 73. São Paulo: Cortez, 2000.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. IN: DIONISIO, A. P. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO/FUNDESCOLA. Guia de estudo. *PRO-FORMAÇÃO* Coleção Magistério; unidade 8. Brasília: MEC, FUNDESCOLA, 2000.

MONTENEGRO, A. T. Memória e História. IN: ALBUQUERQUE, M. A. R.; MARTINS, A. M.; ABUD, K. (Orgs.). *O tempo e o cotidiano na História*. 2. ed. São Paulo: FDE, Diretoria Técnica, 1994.

Dispositivos metodológicos para a formação continuada de professores: uma abordagem crítico-reflexiva

Everson Melquiades Araújo Silva

Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática.

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática.

Paulo Freire

A título de introdução: uma conversa inicial

Este texto tem como objetivo apresentar os diferentes dispositivos utilizados na formação continuada de professores, de acordo com a orientação da tendência crítico-reflexiva.

Para tanto, o texto foi dividido em duas seções. A primeira é intitulada “A formação continuada de professores no Brasil: a orientação crítico-reflexiva”. A segunda seção está sob o título “Os dispositivos metodológicos para formação crítico-reflexiva: característica e procedimentos”. Nela, apresentamos os princípios que devem nortear o planejamento de um processo formativo, numa perspectiva crítico-reflexiva. Apresentamos, também, a caracterização dos seguintes dispositivos de formação: (1) estudo e coletivização do saber; (2) análise de situações didáticas e (3) planejamento e desenvolvimento de ações compartilhadas.

Enfim, deixo aqui um convite para leitura e reflexão crítica deste texto. Espero que ele possa ajudá-lo na planificação de suas ações formativas.

Boa leitura!

A formação continuada de professores no Brasil: a orientação crítico-reflexiva

A discussão sobre a formação continuada de professores no cenário brasileiro não se constitui em uma temática recente, posto que, desde a década de 1980, ela se tornou uma das questões centrais do campo educacional.

Tomando de empréstimo uma expressão utilizada por Azevedo (1997), a formação continuada de professores aparece como *uma questão socialmente problematizada*; uma temática que tem sido tratada, até certo ponto, com abundância pela literatura educacional sob variados ângulos e critérios e que conta, até, com um amplo movimento de discussão e reflexão institucionalizada sobre o campo denominado “Formação de Professores”, conforme estudos apresentados por André (2002).

Isso significa que a formação continuada de professores no Brasil possui uma trajetória histórica e socioepistemológica, marcada por diferentes tendências, que não se constituíram a priori, mas que vêm emergindo das diferentes concepções de educação e sociedade presentes na realidade brasileira, já que entendemos que todo e qualquer processo situa-se historicamente no contexto em que está inserido política e culturalmente.¹

Dessa forma, ela vem sendo marcada por diferentes nomenclaturas (reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação,

¹ Sobre as tendências conceituais emergentes da formação continuada de professores na década de 1990, ver os estudos de CARVALHO e SIMÕES (1999), SILVA e ARAÚJO (2004) e SILVA (2002).

educação permanente, entre outras), que traz em si princípios e modelos, que têm se materializado nas práticas formativas incorporadas pelos sistemas de formação continuada dos professores no Brasil, conforme apresentado nos estudos de Fusari e Rios (1995), Marin (1995), Silva e Santiago (1997) e Kramer (1989).

No entanto, foi especificamente na década de 1990 que a formação continuada passou a ser considerada uma das estratégias fundamentais para o processo de construção de um novo perfil profissional do professor (NÓVOA, 1991; ESTRELA, 1997; GATTI, 1997; VEIGA, 1998).

Nessa direção, observa-se amplo movimento que busca re-configurar as práticas de formação, incluindo a organização de instituições formadoras, o local de realização da formação, a definição dos conteúdos, e, principalmente, a metodologia de formação dos professores no Brasil. Trata-se, então,

não apenas de realizar melhor a formação, mas de realizá-la de uma maneira diferente. Tais mudanças exigem, dentre outras questões, que os professores reconstruam suas práticas e, para isso, é preciso “construir pontes” entre a realidade de seu trabalho e o que se tem como meta. (SEF, 1999, p. 16)²

Nesse sentido, apesar das diferentes tendências da formação continuada de professores presentes no cenário brasileiro, adotamos neste documento, como orientação teórico-conceitual, a tendência crítico-reflexiva. Essa tendência vem sendo apontada pelos diferentes estudos como a orientação mais adequada para a formação continuada de professores (CARVALHO; SIMÕES, 1999; ALMEIDA, 2002; SILVA, 2002; PORTO, 2000; MARQUES, 1992; MERCADO, 1999; SILVA; ARAÚJO, 2004).

A tendência crítico-reflexiva concebe a formação continuada como um processo contínuo e permanente de desenvolvimento

² Não é casual, portanto, que o próprio Ministério da Educação, através da Secretaria de Ensino Fundamental, tenha instituído os chamados “Referenciais para a Formação de Professores” (SEF, 1999) com o objetivo explícito de propor e implementar mudanças nas práticas institucionais e curriculares da formação de professores no País.

profissional do professor, no qual a formação inicial e continuada é concebida de forma interarticulada, em que a primeira corresponde ao período de aprendizado nas instituições formadoras e a segunda diz respeito à aprendizagem dos professores que estejam no exercício da profissão, mediante ações dentro e fora das escolas, denominado pelo Ministério da Educação (MEC) de formação permanente (SEF, 1999).

Nessa concepção, a formação continuada de professores deve incentivar a sua apropriação do saber rumo à autonomia, e levar a uma prática crítico-reflexiva, abrangendo a vida cotidiana da escola e o saber derivado da experiência docente. Assim, o conceito de formação continuada de professores deve estabelecer de forma interligada:

(1) a socialização do conhecimento produzido pela humanidade; (2) as diferentes áreas de atuação; (3) a relação ação-reflexão-ação; (4) o envolvimento do professor em planos sistemáticos de estudo individual ou coletivo; (5) as necessidades concretas da escola e dos seus profissionais; (6) a valorização da experiência do profissional. Mas, também: (7) a continuidade e a amplitude das ações empreendidas; (8) a explicitação das diferentes políticas para a educação pública; (9) o compromisso com a mudança; (10) o trabalho coletivo; (11) a associação com a pesquisa científica desenvolvida em diferentes campos do saber. (ALVES, 1995 *apud* CARVALHO; SIMÕES, 1999, p. 4)

Dessa maneira, o espaço de formação do professor será a escola, e o conteúdo dessa formação, a sua prática educativa. O professor reflexivo será “um investigador da sala de aula, que formula suas estratégias e reconstrói a sua ação pedagógica” (ALMEIDA, 2002, p. 28), pois, como afirma Silva (2002, p. 28), “a prática transforma-se em fonte de investigação, de experimentação e de indicação de conteúdo para a formação”.

Isso significa que o processo formativo deverá propor situações que possibilitem a troca do saber entre os professores, mediante projetos articulados de reflexão conjunta. Para tanto, são indicados como metodologia para formação os seguintes dispositivos: estudo compartilhado; planejamento e desenvolvimento de

ações conjuntas; estratégias de reflexão da prática; análise de situações didáticas; entre outros.

Conforme essa tendência, o processo de aprendizagem dos professores será concebido como a construção de conhecimento pelo sujeito. Salienta-se, assim, a necessidade de desenvolver capacidade metacognitiva e de fomentar a capacidade de aprender a aprender.

Segundo García (1999), a recente linha de investigação sobre a aprendizagem do professor ensinou-nos que os professores não são técnicos que executam instruções e propostas elaboradas por especialistas. Cada vez mais, assume-se que o professor é um construtivista, que processa informação, toma decisões, gera conhecimento prático, possui crenças e rotinas que influenciam a sua atividade profissional. “Considera-se o professor com ‘um sujeito epistemológico’, capaz de gerar e contrastar teorias sobre a sua prática” (GARCÍA, 1999, p. 47).

A prática reflexiva, portanto, é um conceito central que une diferentes autores que propõem um repensar das políticas de formação de professores, conduzindo-os a momentos de teorização do cotidiano escolar. Ela é apontada pelos diferentes estudos como orientação fundamental para formação continuada de professores, pois a reflexão crítica em si constitui-se como um dos princípios de todos os outros dispositivos de formação (FREIRE, 2001; PERRENOUD, 2002; ALONSO, 1999; PIMENTA; GHEDIMN, 2002; IMBERNÓN, 2001; ALARÇÃO, 2003; GARCÍA, 1999; entre outros).

Com base nesse princípio, abandona-se o conceito de formação docente como processo de atualização que se dá através da aquisição de informações científicas, didáticas e psicopedagógicas, descontextualizadas da prática educativa do professor, para adotar um conceito de formação que consiste em construir conhecimento e teoria sobre a prática docente, valendo-se da reflexão crítica. Sobre essa orientação, Imbernón afirma:

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo

constante de auto-avaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes. (2001, p. 48-49)

Nessa direção, para ajudar o professor a tornar-se cada vez mais um profissional reflexivo, o formador precisa compreender com clareza os mecanismos de constituição do pensamento reflexivo. Baseado nos estudos desenvolvidos por Schön (1992; 2000), Alarcão (2003) e Gómez (1992), foi possível sistematizar as operações que envolvem o modelo reflexivo com base em quatro conceitos e/ou movimentos básicos: o conhecimento na ação; a reflexão na ação; a reflexão sobre a ação; e a reflexão para a ação. Aqui se entende por ação toda atividade profissional do professor.

O **conhecimento na ação** é o conjunto de saber interiorizado (conceitos, teorias, crenças, valores, procedimentos), que é adquirido mediante a experiência e a atividade intelectual, mobilizado de forma inconsciente e mecânica nas ações cotidianas do professor, em situações reais do exercício profissional.

A **reflexão na ação** é a reflexão desencadeada durante a realização da ação pedagógica sobre o conhecimento que está implícito na ação. Ela é o melhor instrumento de aprendizagem do professor, pois é no contato com a situação prática que o professor adquire e constrói novas teorias, esquemas e conceitos, tornando-se um profissional flexível e aberto aos desafios impostos pela complexidade da interação com a prática. No entanto, a reflexão realizada sobre e para a ação é de fundamental importância, uma vez que ela pode ser utilizada como estratégia para potencializar a reflexão na ação.

A **reflexão sobre a ação** é a reflexão desencadeada após a realização da ação pedagógica, sobre essa ação e o conhecimento implícito nessa ação. Nesse momento, também poderá ser realizada a reflexão sobre a reflexão realizada durante a ação.

A **reflexão para a ação** é a reflexão desencadeada antes da realização da ação pedagógica, pela tomada de decisão no momento do planejamento da ação que será desenvolvida.

Dessa forma, a postura reflexiva não requer apenas do professor o saber-fazer, mas que ele possa saber explicar de forma consciente a sua prática e as decisões tomadas sobre ela e perceber se essas decisões são as melhores para favorecer a aprendizagem do seu aluno, pois, segundo Perrenoud (2002), ensinar é, antes de tudo, agir na urgência, decidir na incerteza.

No processo de construção do pensamento reflexivo do professor, o formador atuará exatamente nas operações relacionadas à reflexão sobre a ação e na reflexão para a ação. No entanto, esse processo precisa estar apoiado em uma análise emancipatório-política, para que os professores em formação possam visualizar as operações de reflexão no seu contexto sócio-político-econômico-cultural mais amplo. Nessa direção, a reflexão da prática será materializada na prática do formador de professores através de diferentes estratégias, sobre as quais trataremos a seguir.

Os dispositivos metodológicos para formação crítico-reflexiva: característica e procedimentos

O planejamento é uma prática espontânea de todo ser humano. Portanto, planejar é assumir, diante da própria vida, uma atitude séria, curiosa e sistemática. No entanto, diante da complexidade de todos os campos da atividade humana, hoje a necessidade de planejar ganhou grande importância em todas as áreas de trabalho. No campo educacional, não é diferente.

Dessa forma, o desenvolvimento profissional do professor deve ser fruto de um planejamento estratégico, que deverá ser implementado juntamente com outras medidas que visem melhorar a educação escolar.

Nessa direção, o desenvolvimento profissional permanente dos professores é uma tarefa das agências co-responsáveis pela educação nas diferentes esferas de administração pública, sendo essas responsáveis pela planificação, execução e avaliação das ações de formação continuada de professores, juntamente com sua equipe de formadores.

Considerando que a concepção de formação determina tanto a definição da metodologia quanto a organização dos conteúdos do processo formativo, é que assumimos neste documento os pressupostos da tendência crítico-reflexiva, da formação continuada de professores, como orientação.

Nessa perspectiva, podemos delinear alguns princípios que podem auxiliar na planificação dos programas de formação continuada de professores:

- A reflexão prático-teórica sobre a própria prática, através da análise, compreensão, interpretação e intervenção sobre a realidade;
- A construção coletiva do conhecimento, mediante a troca de experiência entre os professores, da realização de atividades conjuntas e do trabalho colaborativo;
- Desenvolvimento de uma metodologia de formação em que os professores alcancem maior autonomia.

Para maior compreensão desses princípios em funcionamento, apresentaremos, a seguir, a caracterização de dispositivos metodológicos utilizados na formação continuada de professores dentro de uma perspectiva crítico-reflexiva.

Endente-se por **DISPOSITIVO METODOLÓGICO DE FORMAÇÃO**, o conjunto de ações planejadas e coordenadas entre si, visando ao desenvolvimento profissional do professor.

Com base em uma perspectiva crítico-reflexiva, apresentaremos diferentes dispositivos que têm como pressuposto a idéia de que é necessário partir de situações-problema que façam os professores aproveitarem ao máximo sua própria capacidade de teorizar a prática docente.

Concebemos, pois, que a resolução de situações-problema possibilita ao professor em formação a aprender a ver a realidade em que está inserido de maneira mais crítica e reflexiva. Nesse sentido, a resolução de problemas possibilita a criação de um ambiente de pesquisa da própria realidade, em que o formador e o professor em formação transformam-se em pesquisadores, que vão paulatinamente lendo e conhecendo o real e compreendendo o seu compromisso com ele.

Aqui se entende por PROBLEMA qualquer questão de natureza teórica (conceitual) ou empírica (situações reais mais imediatas), que demanda uma busca de resolução e que poderá ser suscitada tanto pelo formador como pelos professores em formação.

Como o objetivo da formação continuada é, principalmente, desenvolver o pensamento reflexivo, o formador deve apresentar, ou sistematizar com os professores em formação, problemas que exijam solução reflexiva. Dessa forma, o problema tem que possuir valor funcional, partindo de contextos problemáticos reais, concretos e significativos; ser motivador e desafiador; e ser formulado de maneira clara e precisa.

Para melhor exposição, dividimos os dispositivos metodológicos em três grandes grupos: estudo e coletivização do saber; análise de situações didáticas; e planejamento e desenvolvimento de ações compartilhadas.

Estudo e coletivização do saber

Apesar dos avanços ocorridos na década de 1990, quanto à forma de conceber a formação continuada de professores, grande parte dos programas de formação do Brasil ainda vem se pautando em uma tendência liberal-conservadora, inspirado numa perspectiva homogeneizadora, autoritária, instrumental e de base acadêmica e teórica (SEF, 1999).

Esse tipo de formação é o resultado direto da racionalidade instrumental instituída historicamente no campo educacional, que vem provocando a chamada “proletarização do trabalho docente”. Tal fenômeno foi paulatinamente instituído a partir da divisão social do trabalho e, conseqüentemente, da alienação dos meios de produção do trabalho docente.

Nessa concepção, o professor é reduzido a reproduzidor de conhecimentos já instituídos, cumprindo apenas os programas decididos por especialistas que nem sequer conhecem a realidade cotidiana da escola. Dessa forma, existe uma separação da concepção e da

execução, desvalorizando-se, assim, o trabalho crítico e intelectual dos professores.³

Nessa mesma direção, o professor no processo formativo “é visto basicamente como um receptor passivo deste conhecimento profissional e participa muito pouco da determinação do conteúdo e direção de seu programa de preparação” (GIROUX, 1997, p. 159).

Em outra direção, é preciso defender um processo de formação de professores em que a escola seja concebida como uma instituição essencial para o desenvolvimento de uma democracia crítica e também para a defesa dos professores como intelectuais que combinam a reflexão e a prática, a serviço da educação dos estudantes para que sejam cidadãos reflexivos e ativos.

Dessa forma, é preciso recuperar o estudo como um dos elementos centrais da formação continuada de professores. No entanto, quando aqui nos referimos ao estudo, não estamos privilegiando apenas a construção de conhecimento por meio de um processo pessoal, mas da construção coletiva, crítica e reflexiva do saber, fruto de um processo compartilhado, em que o conhecimento de cada um é o resultado de aprendizagens conquistadas coletivamente.

Para tal, o estudo deve ser encarado como um dos elementos constituintes do trabalho docente. Para que o mesmo seja prazeroso e significativo, porém, ele deve ter relação direta e imediata com a prática em sala de aula dos professores. O estudo requer um tipo de leitura específica: a leitura para a compreensão e o domínio do conhecimento. Nessa direção, estudar um texto não é realizar uma única leitura, de forma linear, “é trabalhar nele de modo analítico e crítico, desvendando-lhe sua estrutura, percebendo os recursos utilizados pelo autor, antevendo hipóteses, testando-as, confirmando-as ou refutando-as” (AZAMBUJA; SOUZA, 2003, p. 49). Para que o professor em formação possa desenvolver habilidades intelectuais como compreensão, interpretação, análise e síntese, é necessário que o formador conceba a leitura como um ato dinâmico,

³ Para maior compreensão sobre os conceitos de divisão social do trabalho, processo de alienação e meios de produção, ver os estudos de MARX e ENGELS (1991); sobre a análise do modelo Taylorista-Fordista ver os estudos de GRAMSCI (1978).

ativo e produtivo, que se manifesta mediante um processo interativo entre leitor-autor-texto-contexto. Dessa forma, o estudo do texto não pode ser visto como uma técnica rígida, pois cada gênero textual poderá requerer um tipo de abordagem. No entanto, é necessário que o formador, além de incluir situações de leitura sedutoras e produtivas, deverá, também, propor e ensinar mecanismos de estudo e registro da leitura. Inicialmente, o formador deverá indicar o objetivo da realização do estudo, ou seja, explicitar para que ele está realizando a leitura. Dessa forma, como mecanismo de estudo e registro da leitura, o formador poderá propor a realização de estudo dirigido,⁴ a elaboração de um esquema do texto, a produção de resumo, de resenha. O estudo do texto também poderá ser proposto nos encontros de formação. Isso vai depender, porém, do volume e da complexidade do texto.

Para melhor desenvolvimento do estudo como dispositivo de formação, o formador poderá adotar diferentes estratégias de condução do estudo, quais sejam:

Leitura deleite

Em se tratando da formação de professores que atuam diretamente no ensino da língua materna, é fundamental pensar em estratégias que possam ampliar o repertório de textos a que os professores têm acesso e possibilitar situações em que esses textos sejam fonte de prazer coletivo. Desse modo, podemos inserir práticas de formação de comunidades de leitores que ajudem o professor a perceber o alcance dessas atividades no seu próprio processo de formação e na formação da identidade leitora de seus alunos.

Estudo do texto

A leitura de textos é, sem dúvida, uma atividade indispensável para um bom processo formativo. Ler o que diferentes autores escrevem sobre um tema é uma maneira de acessar conceitos e princípios teóricos que possam ajudar a teorizar a prática diária. Nessa atividade,

⁴ Sobre o estudo dirigido, ver os textos de PILETTI (2002) e VEIGA (2003a).

é necessário que “o formador faça uma certa propaganda do texto e ‘do que se ganha’ com ele” (SEF, 2001, p. 125). Isso poderá ser feito através de diferentes estratégias, como, por exemplo, a indicação comentada da leitura proposta. Essa indicação poderá ser feita mediante a explicitação dos principais conteúdos nele abordados; a relação entre esses conteúdos com as necessidades do grupo de melhorar a sua prática pedagógica; e a ênfase nas vantagens que ele oferece do ponto de vista pessoal e para a sua formação profissional.

Atividades prévias à leitura do texto podem ser realizadas para que os professores possam ativar e socializar os conhecimentos prévios sobre os temas em discussão e para que possam contrapor diferentes pontos de vista sobre uma mesma idéia. Discutir coletivamente um mesmo texto é, também, uma maneira de ressignificar o texto e trazer questões relativas à prática docente para discussão. Os conceitos e modelos teóricos, assim, passam a ser mobilizados no trabalho de pensar sobre a prática pedagógica.

Após a realização da leitura, o formador poderá propor a socialização dos conhecimentos para o grande grupo. Essa socialização poderá ser realizada por meio da exposição dialogada,⁵ da discussão, do debate,⁶ do seminário.⁷ A técnica será escolhida em função do objetivo da atividade proposta pelo formador. No entanto, a técnica utilizada deve garantir a troca de saber pelos professores, de maneira a respeitar os diferentes pontos de vista.

Sugestões de leitura e incentivo à pesquisa bibliográfica

Como um dos princípios da formação crítico-reflexiva é incentivar a apropriação do saber rumo à autonomia, é necessário que o

⁵ Sobre a exposição e a exposição dialogada como técnica de ensino, ver os estudos de PILETTI (2002), LOPES (2003) e GODOY (2000).

⁶ Sobre a discussão e o debate, ver os estudos apresentados pelo Guia de Orientações Metodológicas Gerais, do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (SEF, 2001) e em Castanho (2003).

⁷ Sobre o seminário como técnica de socialização do conhecimento, ver os estudos de VEIGA (2003b) e SEVERINO (2003).

formador ensine e incentive a pesquisa bibliográfica em diferentes fontes (internet, anais de congressos, vídeos, CD-ROM), suportes textuais (livros, revistas, jornais), gêneros textuais (artigos, relatos de experiência, dissertações, teses, resumos) e ambientes de estudo (bibliotecas, livrarias, arquivos públicos). Essa atividade pode ser realizada individualmente ou em pequenos grupos.

A indicação de outros textos que tratem do mesmo tema discutido valendo-se de um texto proposto em sala de aula é uma estratégia muito importante para que os professores se deparem com diferentes autores que falam sobre um mesmo tema e possam comparar os pontos de vista e as perspectivas teóricas.

O formador pode, também, solicitar previamente que os grupos façam um dossiê com as resenhas do material pesquisado e coletado. Ao retornar ao espaço da formação, o dossiê deve ser socializado para o grande grupo. A seleção e a leitura dos textos coletados, obviamente, são momentos ricos de aumento da autonomia do professor na sua própria formação.

Análise de situações didáticas

A análise de situações didáticas é um dispositivo de formação centrado na análise e reflexão de práticas fictícias ou de práticas reais do contexto imediato dos professores em processo de formação. Em geral, são descrições contextualizadas, reveladoras de concepções sobre o processo de ensino-aprendizagem, sujeitas a diferentes interpretações.

Esse tipo de procedimento requer do professor o saber-analisar, o saber-refletir e o saber-justificar. Dessa forma, o grupo em formação deve mobilizar conhecimentos teóricos e práticos sobre o objeto de análise.

A análise de situações didáticas pode funcionar tanto como um dispositivo mediador de outros dispositivos de formação como pode ser realizado com o auxílio de outras estratégias.

Diferentes estratégias podem ser adotadas para levar os professores a analisar situações didáticas, a saber:

Vídeo em debate

A vídeo-formação⁸ é uma estratégia bastante rica de conduzir um debate coletivo acerca de cenas que evidenciem processos cognitivos em ação para realização de uma atividade, que explicitem hipóteses dos alunos acerca de conceitos e que exemplifiquem atividades e modos de condução da aula por professores. Os programas de vídeo precisam ser conhecidos do formador para que, assim, ele possa antecipar questões sobre o que será visto, levantar temas para debate e relacionar o que está sendo visto ao que já foi discutido através do estudo de textos e outras atividades propostas.

Discussão sobre a ação docente

O processo de análise de situações didáticas pode ser realizado baseando-se em registros de observações da prática entregues aos professores, de modelos de boas intervenções didáticas apresentadas pelo formador, de apresentações orais de relato de experiência do grupo em formação, de trabalhos realizados pelos alunos, de atividades propostas em livros didáticos ou atividades avulsas utilizadas por outros professores. Isso dependerá do objetivo do formador.

É fundamental que as propostas de análise de situação didática sejam estudadas pelo formador e que ele planeje o momento em que isso será realizado. Esse planejamento poder ser construído com base nas seguintes questões: quais são os conhecimentos que estão implícitos nessa análise? Os professores em formação possuem os conhecimentos teóricos e práticos necessários para analisar a situação didática? Qual o objeto de reflexão dessa análise? Qual é o meu objetivo de formação com realização dessa atividade? Quais são os conteúdos de formação que estão explícitos nessa atividade? Como devo proceder para alcançar o meu objetivo? De quais recursos eu vou precisar? Que postura essa atividade vai requerer de mim?

Se os professores individualmente já tiverem realizado uma análise prévia da situação didática, antes do encontro de formação, o formador

⁸ Sobre vídeo-formação, ver os estudos de WAGNER (2001).

inicialmente pode solicitar que, de forma geral, os professores explicitem a sua impressão. Em seguida, o formador poderá dividir os professores em formação em grupos de trabalho, para que em conjunto realizem uma leitura da situação didática e que cada professor possa apresentar para os companheiros do grupo a sua análise pessoal. A pedido do formador, cada grupo poderá produzir uma síntese para ser apresentada para o grande grupo. Durante a apresentação, o formador, além de mediador do processo, deverá funcionar como elemento problematizador.

Planejamento e desenvolvimento de ações compartilhadas

Na área da educação, vamos encontrar diferentes práticas de planejamento, que vão desde a tomada de decisão sobre a educação no conjunto do desenvolvimento geral de um país até a elaboração de uma atividade para ser realizada em sala de aula.

Entretanto, deteremo-nos, aqui, à reflexão sobre a prática de planejamento relacionada diretamente com o trabalho do professor e, mais especificamente, com o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Historicamente, com o avanço da racionalidade técnica-instrumental, o planejamento na educação escolar passou a ser uma atividade neutra e meramente burocrática, reduzindo a ação de planejar ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo (LIBÂNEO, 1991).

No entanto, um movimento contrário a essa tendência vem buscando re-configurar as práticas de planejamento na educação escolar. Nessa direção, o planejamento passou a ser concebido como instrumento da ação educativa, ou seja, o planejamento é um ato político-ideológico (FREIRE, 2001).

Isso significa dizer que, ao planejar (tomar decisões, visando atingir determinado propósito), estarei fazendo uma opção por uma concepção de educação e, conseqüentemente, do homem que eu quero formar e do mundo no qual quero viver.

Nossa compreensão, portanto, é que, sem o planejamento comprometido com a mudança, não haverá transformação da realidade social em que vivemos, uma vez que o sistema escolar é um subsistema do sistema social, o que significa que ele tende a reproduzir dentro de si as condições da sociedade. Assim, se no sistema social predomina a desigualdade, o individualismo, a exploração de uns sobre os outros, essas condições tendem a ser reproduzidas nas escolas, já que todo sistema é montado para cumprir uma função social e ideológica. Ao professor cabe um papel importante na luta contra essa reprodução.

É nessa perspectiva que o planejamento é tomado como dispositivo da formação continuada de professores. No entanto, planejar ações de intervenção na realidade, em situação de formação, é, acima de tudo, trabalhar de forma cooperativa. Cabe à instituição formadora e ao formador a responsabilidade pela criação de uma cultura de trabalho colaborativo, através da promoção de situações de trabalho compartilhado (SEF, 1999).

Planejar com os pares é compartilhar as dúvidas, as idéias, as dificuldades, o saber, os sabores, os desejos. “Esse tipo de trabalho geralmente minimiza as inseguranças, potencializa os talentos pessoais e permite a ampliação do repertório de procedimentos” (SEF, 2001, p. 53). No entanto, é importante que o planejamento parta de questões e contextos comuns entre os professores. As estratégias são várias para promover o planejamento no processo de formação.

Planejando, registrando e socializando a prática

O planejamento implica conhecimento da realidade e, desse modo, é necessário propor situações em que os professores sejam sensibilizados a realizar uma análise crítica da realidade em que estão inseridos, uma vez que a ação educativa ocorre sempre em um contexto social e histórico determinado, que influencia seu desenvolvimento, principalmente em se tratando do planejamento de ações compartilhadas, no qual cada professor está inserido em um contexto específico. Dessa forma, “para planejar intervenções didáticas pertinentes e

de qualidade, é preciso interpretar e analisar o contexto da realidade educativa” (SEF, 1999, p. 109). Essa análise pode ser realizada partindo-se da seguinte questão: para quem eu estou planejando? Qual é a faixa etária? Qual é o estado de desenvolvimento atual dos alunos? Em que contexto social e cultural estão inseridos? Quais são os seus conhecimentos prévios? Quais são as suas necessidades reais e imediatas?

Essas informações poderão ser formalizadas em um diagnóstico, mediante um parecer descritivo. Com base no diagnóstico de cada professor, poderão, também, ser elaborados diagnósticos gerais, que servirão de subsídio para a elaboração do plano de ação coletivo.

Valendo-se das informações disponibilizadas no diagnóstico, será possível elaborar um plano de ação mais adequado e pertinente para a intervenção na realidade. O referido plano poderá ser elaborado a partir das seguintes questões: o que pretendemos alcançar? Em quanto tempo pretendemos alcançar? Como podemos alcançar o que pretendendo? O que fazer e como fazer? Quais os recursos necessários? O que e como analisar a situação, a fim de verificar se o que pretendíamos foi alcançado? Assim, o formador e os professores em formação poderão planejar o processo de observação e registro das práticas que serão desenvolvidas e o sistema como essas observações serão socializadas para o grupo. Os registros resultantes da observação da prática servirão posteriormente de elementos de análise e reflexão.

Além de trabalhar o planejamento coletivo em encontros de formação, é importante incentivar os professores a vivenciar o que foi planejado. Nessa etapa, as ações planejadas serão executadas. No entanto, cada professor em formação deve adaptá-la a sua realidade. É preciso lembrar que uma das principais características de um bom planejamento é a flexibilidade. Segundo Piletti (2002), ser flexível é dar margem a possíveis reajustamentos, sem, contudo, quebrar a unidade e continuidade do plano. Nessa direção, o plano poderá ser alterado, quando se fizer necessário. Durante a execução do plano, é preciso estar atento para a observação e o registro das atividades.

Por fim, em contexto de formação, o processo de avaliação assumirá uma função formativa, através da análise e reflexão sobre os diferentes elementos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem:

contexto/professor/ensino/alunos. Dessa forma, deverão ser tomados como critérios: a qualidade do plano, a prática de ensino do professor e a aprendizagem do aluno. Os resultados poderão ser verificados mediante análise dos diferentes registros feitos das observações e da produção dos alunos.

Dependendo dos resultados alcançados ao final do processo, poderão ser realizados re-planejamentos das ações.

Enfim...

Essa divisão que acabamos de apresentar tem caráter mais didático e analítico que prescritivo e normativo, já que, com base em uma observação mais cuidadosa, é possível verificar que as diferentes estratégias apresentadas não estão limitadas a um único processo; antes, elas são complementares e interdependentes.

Elaboramos essa classificação para que o formador compreenda as múltiplas possibilidades que ele tem no desenvolvimento desse dispositivo na sua prática formativa.

No entanto, cada estratégia requer um tipo de preparação e de planejamento, que devem cumprir etapas específicas. A análise de registro de observações da prática pode ser realizada valendo-se de diferentes mecanismos de observação (auto-observação; observação direta da prática de outro professor em atividade; observação da prática do professor por terceiros), diferentes mecanismos de registro (caderno de campo; registro em áudio; registro em vídeo; relatório de observação de terceiro), e diferentes mecanismos de análise (tematização).

Enfim, o importante é garantir bons momentos de reflexão sobre a prática e de ampliação do saber da docência.

REFERÊNCIAS

- ALARÇÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003.
- ALMEIDA, E. R. de S. *A formação dos professores das classes especiais para o uso do computador na sala de aula*. Recife: UFPE, Projeto de dissertação do mestrado em Educação, 2002.
- ALONSO, M (Org.). *O trabalho docente: teoria & prática*. São Paulo: Pioneira, 1999.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de (Org.). *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.
- AZAMBUJA, J. Q. de; SOUZA, M. L. R. de. O estudo de texto como técnica de ensino. In: VEIGA, I. P. *Técnicas de ensino: Por que não?* Campinas: Papirus, 2003.
- AZEVEDO, J.M.L. de. *A educação como política pública*. São Paulo: Cortez, 1997.
- CARVALHO, Janete Magalhães; SIMÕES, Regina Helena Silva. O que dizem os artigos publicados em periódicos especializados, na década de 90 sobre o processo de formação continuada de professora? *Artigo publicado em CD-ROM da XXII ANPEDE. GT Formação de Professores*. Caxambu: 1999.
- ESTRELA, M. T. *Viver e construir a profissão docente*. Portugal: Porto Editora, 1997.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- FUSARI, José Cerchi; RIOS, Terezinha Azerêdo. Formação continuada dos profissionais do ensino. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 36, p. 37-46, 1995.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.
- GATTI, B. *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. Campinas: Autores Associados, 1997.
- GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMÉZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVA, A (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2001.

KRAMER, Sônia. Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 70, n. 165, p. 189-207, maio/ago. 1989.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1991.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 36, p. 13-20, 1995.

MARQUES, M. O. *A formação do profissional da educação*. Ijuí: Unijuí, 1992.

MERCADO, L. P. L. *Formação continuada de professores e novas tecnologias*. Maceió: EDUFAL, 1999.

NÓVOA, A. *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PILETTE, Claudino. *Didática geral*. São Paulo: Ática, 2002.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

PORTO, Y. da S. *Formação continuada: a prática pedagógica recorrente*. Campinas: Papirus, 2000.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e para a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVA, A (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Programa de formação de professores alfabetizadores: guia de orientações metodológicas gerais*. Brasília, DF: SEF/ MEC, 2001.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Referenciais para a formação de professores*. Brasília, DF: SEF/ MEC, 1999.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. v. 3. Brasília, DF: SEF/ MEC, 1998.

SILVA, E. M. A.; ARAÚJO, C. M. Formação continuada de professores: tendências emergentes na década de 1990. In: Encontro de Didática e Prática de Ensino, 12., 2004, Curitiba. *Formação continuada de professores: tendências emergentes na década de 1990*. Curitiba: ENDIPE, 2004.

SILVA, J. B. da; SANTIAGO, M. E. Políticas e práticas de formação profissional continuada dirigida aos professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental. Recife: PROPESQ/CNPq, *Anais do CONIC*, 1997, p. 648.

SILVA, J. B. da. *As representações sociais dos professores em classes multisseriadas sobre a formação continuada*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.

VEIGA, I. P. *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas: Papervivos, 1998.

SOBRE OS AUTORES

Alexandre Simão de Freitas

Mestre em Educação e Doutorando em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco, integrante do grupo de pesquisa em Políticas Educacionais do Centro de Educação da mesma universidade e membro do Centro de Estudo em Educação e Linguagem - CEEL.

alexshiva@uol.com.br.

Andrea Tereza Brito Ferreira

Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco, professora do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco, membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem - CEEL.

atbrito@superig.com.br

Maria Eliana Matos de Figueiredo Lima

Mestre em Psicologia Cognitiva e doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora da Faculdade de Ciências Humanas de Olinda e professora aposentada do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino do Centro de Educação da UFPE, membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem - CEEL.

eli.matos@terrea.com.br

Everson Melquiades Araújo Silva

Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco, membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem - CEEL.

eversonmelquiades@bol.com.br

O objetivo deste livro é compartilhar com os professores que integrarão a Rede de Formação Continuada, que está sendo tecida com o apoio e iniciativa do Ministério da Educação, secretarias de educação e demais professores formadores, integrantes de outras redes de socialização profissional, as reflexões sobre Formação de Professores.

O Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), na condição de núcleo de formação continuada da Rede, em Pernambuco, reuniu professores universitários, alunos de graduação e pós-graduação e professores do Ensino Fundamental no sentido de conhecer, refletir, construir e desconstruir caminhos para a formação de professores, na área de Alfabetização Linguagem.

Desse modo, apresentamos aqui, com este livro sobre formação, parte do resultado desse trabalho, que se traduz em uma concepção de formação na qual o professor é considerado sujeito de uma construção própria por meio das experiências vivenciadas durante a sua trajetória de vida e de escolarização, seja enquanto alunos em formação inicial ou já professores.

Nesse sentido, os textos aqui reunidos vêm articular as diversas dimensões da formação docente, buscando a compreensão desse processo de uma forma ampla e específica.

ISBN 978-85-7526-152-1



9 78 85 75 26 15 21