

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ENSINO TÉCNICO: DEMANDAS E DESAFIOS À PROFISSIONALIDADE

TEACHER CONTINUING EDUCATION IN TECHNICAL EDUCATION: DEMANDS AND CHALLENGES TO PROFESSIONALISM

José Augusto Florentino ¹



Vol. 10 Número Especial

jan./jun.2015

p. 455 - 468

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo problematizar o tema da formação continuada de professores numa visão complexa, tomando como foco o interesse em conhecer mais e melhor os professores e seu trabalho docente, no intuito de descobrir quais caminhos utilizam para (re)construir a sua profissionalidade. Nesse sentido, busca-se analisar os processos de formação que auxiliam (ou não) os professores a responder às demandas, às expectativas, à diversidade e à riqueza de possibilidades dentro e fora da sala de aula. A metodologia utilizada corresponde a uma abordagem qualitativa, descritiva. Para a coleta dos dados utilizou-se como procedimento a observação assistemática da ação docente no cotidiano escolar e entrevista individual com perguntas semiestruturadas. A pesquisa de campo envolveu seis professores de uma instituição de ensino técnico da cidade de Porto Alegre/RS. Os dados foram organizados e interpretados por meio da Análise Textual Discursiva. Percebe-se que as transformações que ocorrem em nossa sociedade reclamam por uma escola que abra suas fronteiras, exigindo um diálogo constante com a realidade circundante; que há uma preocupação com relação a sua participação e responsabilidade na vida escolar, uma vez que os professores não percebem a escola como um espaço de construção coletiva; percebe-se também que a formação continuada é questionada por alguns professores, alegando ser necessário repensá-la. Entende-se que a formação docente e a profissionalidade só terá sentido se esta contemplar toda a trajetória – pessoal e profissional – dos professores.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Profissionalidade. Ensino técnico profissionalizante.

ABSTRACT: The present study aims to investigate and problematize the issue of teacher continuing education in a complex vision, focusing the interest in knowing more and better

¹ Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Professor do curso de Educação Física da Faculdade Cenecista de Osório/RS.

teachers and their teaching in order to find out which paths used to (re)build their professionalism. Accordingly, it seeks to analyze the formation processes that help (or not) teachers to respond to the demands, the expectations, the diversity and richness of possibilities inside and outside the classroom. The methodology represents a qualitative approach, descriptive. For data collection procedure was used as the systematic observation of teaching activities in the school routine and semi-structured individual interviews. The research involved six teachers of an institution of technical education in the city of Porto Alegre/RS. Data were organized and interpreted through Textual Analysis of Discourse. Based on the analysis there is a concern about their participation and responsibility in school life, since teachers do not perceive the school as a space for collective construction; notes also continued education is questioned by some teachers, claiming to be necessary to rethink it; It is understood that teacher training and professionalism will only make sense if contemplating this whole trajectory – personal and professional – of teachers.

KEYWORDS: Continuing education for teachers. Professionalism. Vocational technical education.

Origens do estudo

O estudo que deu origem a este trabalho faz parte da pesquisa de Doutorado intitulada: “A Formação Continuada de Professores no Ensino Técnico Profissionalizante: a (re)construção da profissionalidade em tempos de paradigma emergente”, no curso de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, cujo foco de investigação foi a formação continuada de professores numa visão complexa da ação docente que os auxilie a enfrentar as contingências e a imprevisibilidade nas relações pedagógicas entre professor e alunos. Esta investigação produziu e debruçou-se sobre um tipo particular de textos, ou seja, aqueles através dos quais os próprios professores narram as suas concepções, os seus processos de aprendizagem e as suas experiências vivenciadas e, com isso, dão sentido aos processos de (re)construção da sua “profissionalidade”. Entendo por profissionalidade toda a trajetória dos profissionais, ou seja, suas concepções de vida, de mundo, de escola, de educação, seus interesses, suas necessidades, habilidades e também seus medos, anseios, dificuldades e limitações.

Parti do pressuposto de que o problema que afeta os professores em sua prática no ensino técnico, sobretudo no que se refere ao ato de aprender e ensinar, na sua complexidade, encontra-se ancorado, possivelmente, na não compreensão, por parte de muitos professores e da própria escola, da necessidade de se trabalhar a formação continuada como um processo coletivo de reflexão e autoformação.

Hoje, verifico a urgência da incorporação de um novo paradigma. Mas a questão está em transformar a complexidade em um corpo teórico que possibilite o diálogo com o conhecimento, que permita compreender e perceber o sistema educativo (a própria escola) como um processo contínuo de inovação, tal como demanda nossa sociedade, assentada sobre os mesmos processos de mudança e que solicita da escola que tenha a mesma capacidade de formação para a mudança.

Para mudar, o professor precisa de acompanhamento e de orientação pedagógica. É preciso dar voz aos professores, escutar seus anseios e seus desejos, aprender com eles. Isso supõe considerar que o pensamento complexo na educação é um operador importante na formação continuada dos professores, enquanto sujeitos de sua própria prática, uma vez que poderá ampliar sua percepção sobre as nuances da natureza humana, possibilitando aos mesmos experimentar, analisar, avaliar e trabalhar as inúmeras possibilidades educativas em diferentes projetos, contextos e situações da vida escolar, permitindo que (re)construam – a partir de uma visão mais complexa – sua “profissionalidade” não apenas com o objetivo de

melhorar a qualidade de seu ensinar, mas, também, de responsabilidade e, conseqüente, compromisso consigo mesmo, com o outro, com a vida e com a função educativa.

Partindo dos pressupostos acima descritos, busquei respostas para o problema central desse estudo: Como os professores que atuam no ensino técnico percebem a formação continuada e, conseqüentemente, os processos de (re)construção da sua profissionalidade em tempos de paradigma emergente?

Por que falar em complexidade?

São indelévels os eixos de mudanças e transformações de toda a ordem em nossa sociedade, tal situação tem exigido professores que estejam preparados para enfrentar o instável, o desconhecido e, também, profissionais que formem cidadãos criativos, autônomos, que saibam lidar com o novo, que tenham responsabilidade e ética.

A prática pedagógica dos professores vem sendo altamente questionada por diferentes autores (COLOM, 2004; CONTRERAS DOMINGO, 2010; GARCIA, 1999; NÓVOA, 1992a; PÉREZ GOMÉZ, 2010), todos convergindo para a necessidade de mudança no modo de pensar e fazer educação, numa tentativa de superar o conservadorismo que transforma o aluno em um “corpo morto, sem alma”, que em sala de aula apenas escuta, decora e repete as informações transmitidas pelo seu professor.

Frente a estas complexas e incertas exigências da vida contemporânea só resta a nós professores pensar de forma aberta e flexível o nosso verdadeiro compromisso como educador e formador. Dessa forma, um desafio está posto. Nós professores, necessitamos transformar em ação o discurso da complexidade.

Para Sampaio (2010) está emergindo um novo conjunto de valores, princípios e concepções que está gerando uma mudança paradigmática em prol da (re)construção do ser humano, da sociedade e do planeta, tendo a Educação um importante papel enquanto instância propulsora de tais transformações.

Assim, até que ponto nós professores estamos preparados para formar seres humanos capazes de expandirem seus saberes e práticas, em uma sociedade que se encontra, cada vez mais distanciada de referenciais de valores de solidariedade, de projeto coletivo e de humana formação na perspectiva de uma antropologia reflexiva (VIEIRA PINTO, 1969).

Todos (gestores, diretores, professores, pais e alunos), sem exceção, precisam estar comprometidos com a mudança na maneira de ver e sentir a nossa realidade. Trocme-Fabre (2003) ressalta que este novo pensamento paradigmático caracterizado pelo aumento de complexidade seria tudo aquilo que caracteriza a vida, isto é, a sua diversidade. Entretanto, ainda hoje, na minha experiência, percebo que um dos grandes problemas para o trabalho com o pensamento complexo na Educação está no não entendimento do que vem a ser realmente complexidade por parte de muitos professores e estudiosos.

Assim, uma pergunta se faz necessária: – será complexo tudo aquilo que consideramos ser complicado? Para responder a esta pergunta faço uso de Morin e Le Moigne (2000), que salientam que a complexidade desafia, não dá respostas. É preciso pensar através da complicação, através das contradições. A ideia de complexidade comporta imperfeição, incerteza e o reconhecimento por parte de todos do irreduzível.

A complexidade, portanto, está presente naqueles momentos em que nem sempre é possível superar contradições, vencer obstáculos, antagonismos, ultrapassar os paradoxos porque as inter-relações e conexões estão tecidas juntas. Como bem podemos observar na prática pedagógica, em que desafios são impostos diariamente ao professor e o mesmo necessita “dar conta” de superá-los – havendo nesse momento uma grande lacuna entre a teoria e a prática, pois em muitas situações ele (professor) não aprendeu a lidar/tratar

com as contingências da sala de aula porque não as viveu reflexivamente na tessitura das relações pedagógicas (FLORENTINO; FERNANDES, 2011).

O professor precisa perceber a complexidade não como um conceito teórico, mas como um fenômeno da vida e de sua prática pedagógica. A complexidade surge em decorrência dos avanços do conhecimento e dos desafios impostos por uma sociedade do conhecimento. Sua matriz epistemológica contrapõe-se aos princípios cartesianos da fragmentação do conhecimento, propondo outra forma de pensar e ver a realidade a qual estamos inseridos – e isto implica também a Educação e o próprio campo da formação de professores.

Diante desse cenário, Nóvoa (1992a) esclarece que precisamos reconhecer que há muitos dilemas para os quais as respostas do passado já não servem mais e as do presente ainda não existem. Pensar a escola remete pensar a formação docente e a profissionalidade desse educador que está em constante (re)construção. Posto isto, compreender a forma como o educador se vê, como enxerga a sua ação e suas propostas, contribui para a forma como intervém na realidade dos seus alunos.

Formação de professores... Novas demandas e desafios

Vivemos numa Era caracterizada pela preocupação da complexidade da vida, a qual cria muitas situações incontroláveis, carregadas de incertezas e de interrogantes. E, quando se trata da Educação, podemos dizer que os desafios e demandas que envolvem o processo educativo são muitos, principalmente quando o que estão em jogo são a formação e o desenvolvimento da conduta humana de nossos professores e educandos.

Para García (2009a, p. 8) sempre foi de conhecimento que a profissão docente é uma “profissão do conhecimento” e que este conhecimento (saber) tem sido elemento legitimador da profissão docente. Do mesmo modo, o trabalho docente tem-se baseado no compromisso de transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos. Não obstante, pensa-se que para esse compromisso – necessário para os dias de hoje – é preciso renovar; é preciso que os professores se convençam da necessidade de ampliar e melhorar a sua competência profissional.

Ser professor, em tempos de mudanças, isto é, em tempos de paradigma emergente, pressupõe assumir que o conhecimento e os alunos se transformam a uma velocidade maior à qual estávamos acostumados e, também, que para continuarmos a dar uma resposta satisfatória ao direito que todo o aluno possui de aprender, teremos de fazer um enorme esforço para continuar a aprender (GARCÍA, 2009a).

Nessa perspectiva, para entender o docente e todas as demandas e desafios provenientes da prática, é preciso primeiro compreender em que mundo ele está inserido. Vivemos em um mundo onde não é mais possível acreditar nas grandes narrativas, tanto devido à própria história e seus acontecimentos imprevisíveis, quanto em consequência do desenvolvimento de novas tecnologias. O que é uma verdade ou realidade neste exato momento pode vir a ser desconstruído a qualquer instante.

Ainda hoje, é possível perceber, por exemplo, que o ensino técnico é baseado em verdades indubitáveis, isto é, cada aula ou conteúdo é uma parte da grande verdade; trabalhando no ensino técnico, vejo a necessidade que manifestam os alunos de receberem uma resposta pronta e correta que valha para todos os casos e contextos – o que é impossível em tempos de mudanças.

Desse modo, uma pergunta se faz necessária: Num mundo caracterizado pelo aumento de complexidade e pelas incertezas, em que nossos alunos buscam respostas prontas para lidar com esse mesmo mundo, como devemos proceder com vistas a (re)construção de nossa profissionalidade?

Nós, professores, devemos nos conscientizar que as demandas e as dificuldades que envolvem o processo educativo não se restringem ao simples fato de ter um diploma (graduado, mestre ou doutor), mas, sim, que nós professores sejamos capazes de trabalhar saberes pedagógicos que nos deem subsídios para lidar/tratar com o humano, isto é, ensinar a ser, a viver, a conviver numa sociedade caracterizada pela imprevisibilidade, pela informação e pelo conhecimento (SAMPAIO, 2010).

Para García (1999; 2009ab) as constantes transformações nas últimas décadas em todos os eixos vêm exigindo do professor um processo de formação muito mais organizado ao longo de toda a sua carreira. Numa “sociedade emergente”, é necessário formar e preparar as pessoas para o incerto, para o inacabado e para todos os tipos de situações que vão exigir um “maior esforço para a paz e o desenvolvimento de maiores capacidades de resiliência” (TAVARES; ALARCÃO, 2001, p. 103).

Sendo assim, uma das maiores dificuldades encontradas pelos professores na prática está em realizar rupturas com as suas concepções, convicções e atitudes. Até este momento, venho argumentando sobre a influência que as mudanças sociais (o aumento de complexidade e as contingências do mundo fenomênico) estão a exercer na sociedade, na educação, nas escolas e no mundo do trabalho, principalmente, dos professores.

O professor do ensino técnico: outra perspectiva à prática pedagógica

As demandas com relação a outro perfil dos professores da educação profissional estão hoje mais elevadas. Para Machado (2008, p. 15) “não é mais suficiente o padrão do artesanato, quando o mestre da oficina-escola se apresentava como o espelho que o aluno praticante deveria adotar como referência”. Também estão superados modelos como aquele em que para ensinar bastaria saber fazer, apresentando grandes limitações não apenas pedagógicas como também teóricas às atividades práticas que ensinam.

Os professores da educação profissional enfrentam desafios e demandas que estão relacionados às mudanças organizacionais que afetam as relações profissionais; tais demandas são efeitos das inovações tecnológicas sobre as atividades de trabalho, ao novo papel que os sistemas simbólicos desempenham na estruturação no mundo do trabalho, ao aumento das exigências de qualidade nos serviços, as questões éticas, etc.

Superar a histórica fragmentação, imprevisto e insuficiência de formação pedagógica que caracteriza a prática de muitos professores da educação profissional de hoje implica, segundo Machado (2008), reconhecer que a docência é muito mais que mera transmissão de conhecimentos empíricos ou processo de ensino de conteúdos fragmentados e de um vazio teórico. Dessa forma, numa tentativa de superar este cenário o qual nos encontramos é preciso outro perfil de professor que seja capaz de desenvolver um ensino criativo, que procure construir a autonomia dos alunos.

Neste caso, o docente da educação profissional precisa ser um sujeito reflexivo, aberto ao trabalho coletivo e a ação crítica e cooperativa, comprometido com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica, que tenha plena compreensão do mundo do trabalho e das relações que envolvem as modalidades, níveis e instâncias educacionais (MACHADO, 2008).

Para Machado (2008, p. 18) “trata-se de um profissional que sabe o que, como e porque fazer e que aprendeu a ensinar, para desenvolver idônea e adequadamente outros profissionais”. O perfil do profissional docente da educação profissional, de acordo com a autora, engloba além das atividades pedagógicas relativas ao processo de ensino e aprendizagem, também as dimensões próprias do planejamento, organização e avaliação desta modalidade de ensino nas suas íntimas relações com as esferas da educação básica e superior.

Portanto, o professor da educação profissional precisa ser capaz de permitir que seus alunos compreendam de forma reflexiva e crítica o mundo do trabalho. Assim é desejável que além da experiência profissional articulada a área de formação específica, este professor saiba trabalhar com as diversidades culturais existentes, educar de forma inclusiva, contextualizando o conhecimento e explorando situações-problema; dialogar com diferentes campos de conhecimentos e inserir sua prática educativa no contexto social, em todos os seus níveis de abrangência.

A trajetória metodológica

A Comissão Científica da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul analisou e aprovou o projeto por considerá-lo ético e metodologicamente adequado (Número de protocolo: 63/2012). A presente pesquisa correspondeu a um estudo de caso inserido na abordagem qualitativa, descritiva. Para a coleta dos dados utilizou-se como procedimento a observação assistemática da ação docente no cotidiano escolar e entrevista individual com perguntas semiestruturadas. Na escolha dos interlocutores foi usado o critério intencional. Participaram da pesquisa seis (6) professores de uma instituição de ensino técnico da cidade de Porto Alegre/RS, sendo dois (2) do curso técnico em Enfermagem, dois (2) do Segurança do Trabalho, um (1) do Meio Ambiente e um (1) da Farmácia. Os professores que participaram da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme as diretrizes da Resolução n. 196, de 10 de outubro de 1996 do Conselho Nacional de Saúde. Aos professores foram dados pseudônimos como forma de manter o anonimato. Os dados foram organizados e interpretados por meio da Análise Textual Discursiva de Moraes (2003).

Com a palavra os professores...

Como recorte, para fins de análise, trago duas categorias: “O professor que realmente faz a diferença” e “A escola como espaço de formação e de (re)construção da profissionalidade”. Procurei nestas categorias analisar as possíveis características ou qualidades do professor que realmente faz a diferença, e de que forma a escola (como espaço de formação) pode contribuir significativamente na (re)construção da “profissionalidade”.

A partir da leitura dos depoimentos e da análise das entrevistas percebo que, para a maioria das entrevistadas, o professor que faz a diferença no trabalho/trato com o aluno dentro e fora da sala de aula é aquele docente que possui um compromisso com a formação e o desenvolvimento da conduta humana.

Ao refletir sobre as palavras que surgiram a partir das falas fica claro que a sala de aula é um espaço de inter-relações, de trocas e de possibilidades, em que o indivíduo se (re)constrói a cada encontro, a cada movimento, no propósito de construir um “Ser” em sua totalidade. Esse posicionamento se reforça na fala de Madalena: “Eu acho que é o professor que além do conteúdo [...] também consegue trabalhar outras questões que eu falei: respeito, responsabilidade, valores do ser humano que eu acho que isto é que faz a diferença”.

O excerto acima vai ao encontro do que Zambon et al. (2012) afirmam em uma pesquisa realizada recentemente, intitulada: “O professor que faz a diferença aos olhos dos alunos”. Para os autores o professor que faz uma diferença significativa é aquele profissional que consegue contemplar, da melhor forma possível, duas grandes dimensões, quais sejam: os aspectos pessoais e os aspectos pedagógicos. Estas dimensões na visão de Zambon et al. (2012, p. 13) “foram decisivas para identificar os motivos pelos quais os professores

marcaram positivamente a vida dos alunos, tornando-se inesquecíveis”.

Percebo também que os valores morais, éticos, assim como o respeito pela pessoa do aluno são recorrentes nas falas das professoras e no próprio entendimento que elas possuem sobre o professor que realmente faz a diferença. Além dos aspectos pedagógicos (metodologias adotadas pelos professores, planejamentos, conteúdos, etc.), os aspectos pessoais (as atitudes do professor como pessoa, os valores transmitidos, os atributos comportamentais e emocionais) também são importantes aos docentes, tendo em vista as contingências nas relações entre professores e alunos na sala de aula. Segue abaixo o depoimento:

Eu sinto na minha prática que as pessoas trazem para a sala de aula problemas particulares, os quais eu não tenho como desvinculá-los e eu não posso dizer: deixe o teu problema lá fora e estuda. Então eu tenho pessoas que tem filhos, que tem problemas com filhos, alunos que trabalham e acordam cedo, muitas vezes tem sono e eu acho que o professor que realmente faz a diferença é o professor que consegue entender isso. Mas de que forma? É o professor que consegue utilizar estratégias, considerando conhecimentos prévios, considerando o estado de espírito do aluno naquele dia... Consegue dominar isso tudo e fazer com que a aula flua (DÉBORA).

Interpreto, portanto, que ser professor para estes docentes ultrapassa o saber fazer, exigindo-lhes outras estratégias para lidar com a complexidade na/da sala de aula. Parece-me haver a consciência por parte das professoras de que os desafios e dificuldades que envolvem o processo educativo vão além do simples fato de ter um diploma de graduação, de ser professor, mas também, que aos professores é necessário ter competência para desempenhar a sua função dentro de uma sociedade em transformação.

Esse contexto de transformações intensas requer um professor interrogante e um pensamento cada vez mais complexo para promover a compreensão da multiplicidade e da diversidade: “temos o sentimento de que algo envelheceu irremediavelmente nos métodos que conheceram o sucesso, mas que hoje não podem mais responder ao desafio global – diversificado, multiplicado – da complexidade” (MORIN, 1997, p.7).

Vejamos o depoimento de Salomé, em que destaca a necessidade de se aproximar dos alunos, de procurar transmitir-lhes valores e de fazer esses alunos se sentirem valorizados pelo que são e pelo que poderão ser como pessoas e futuros profissionais:

Eu acredito que um professor que faz a diferença esteja na própria possibilidade de transmitir aos alunos os seus princípios e os seus próprios valores e, principalmente, buscar fazer com que esses alunos se sintam de alguma forma, pessoas que sejam individuais, pessoas que sejam valorizadas [...] pessoas que tenham os seus problemas valorizados e também as suas atitudes positivas (SALOMÉ).

Interpreto nas narrativas que os docentes (uns mais, outros menos) percebem as mudanças que estão ocorrendo na educação. De acordo com Arruda e Portal (2012), a educação é um fato eminentemente histórico, suas modificações vão aparecendo na proporção em que os modelos adotados se revelam inadequados para satisfazer as necessidades emergentes. Esse é o ponto de partida para a discussão sobre a necessidade de renovação da prática pedagógica docente frente aos desafios propostos por nossa sociedade.

Outro aspecto relevante diz respeito à dimensão pedagógica. Vale registrar a preocupação manifestada pelas professoras quanto à prática pedagógica e a consciência de que os modelos adotados se revelam inadequados para satisfazer as necessidades emergentes.

Interpreto na fala a seguir a necessidade de renovação da prática pedagógica frente aos desafios e demandas impostos pela escola, pelos alunos e pela própria sociedade. Vivemos numa sociedade plural, em constante mutação, em que o professor precisa estar:

Muito ligado ao que está acontecendo a todo o momento, no mundo, no ambiente. No meu caso como eu dou aula especificamente para o curso de técnico em meio ambiente tudo é muito mutável. Então esse professor tem que ter essa impressão para que possa fazer a diferença na sala de aula. Porque nesse meio muda muito o tempo todo, então tu tens que ter uma atualização constante, tem que estar sempre buscando tu mesmo... Assistir TV, ler jornais, livros, correr atrás de uma atualização constante é o que faz a diferença hoje (MARIA).

Mesmo que o tema não tenha sido abordado de forma direta – o da questão paradigmática – percebeu que, entre as professoras, há uma consciência da necessidade de mudanças na prática educativa. Para Arruda e Portal (2012, p. 204) “os educadores só têm uma alternativa: mudar. Insistir no paradigma tradicional de ensino pode representar um risco muito grande para um mundo que clama por criatividade e inovação”.

A formação continuada dos professores pode ser examinada por diferentes lentes, no entanto, este texto a analisa sob a perspectiva de professores de uma escola de ensino técnico profissionalizante. Tais professores examinam, de certo modo, os impactos no seu desenvolvimento profissional, de várias situações vividas e relatadas na escola, assim como suas repercussões sobre a prática pedagógica docente.

Considero desenvolvimento profissional um caminho, isto é, um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevando seus rendimentos, aumentando o seu poder e a sua autonomia (NÓVOA, 1992b). Tal fato me leva a considerar que o estatuto profissional constitui-se historicamente concomitantemente favorecido por condições institucionais, pelo coletivo da categoria e pela valorização social; em outros termos, o desenvolvimento profissional dos professores se consolida com a melhora do estatuto da escola e do ensino (GARCÍA, 1999).

A formação continuada, portanto, é uma formação que se caracteriza por considerar o professor como sujeito da sua própria prática, isto é, a ênfase na relação entre dimensão pessoal, profissional e organizacional da profissão docente, seja pela via de que os saberes que os professores trazem provêm de diferentes fontes e de que a prática pedagógica constitui o saber da experiência (TARDIF, 2008).

Para Romanowski e Martins (2010) é preciso que a escola (equipe diretiva e professores) pense uma formação continuada que valorize a prática individual e coletiva como um lugar de aprendizagem dos conhecimentos necessários nas dimensões pessoal, social e profissional. Neste contexto, as autoras apontam para várias implicações na vida escolar e na formação continuada dos professores, na medida em que direciona para o interior da escola a atenção para a promoção de experiências que contemplem componentes formativos articulados ao cotidiano do professor.

Assim, ao falar em formação de professores esta implicará na existência de uma nova formatação para favorecer processos coletivos de reflexão e interação entre professores e professores e equipe diretiva (direção, coordenação pedagógica, etc.). Além disso, implicará na oferta de espaços e tempos para os professores dentro da própria escola; a criação de sistemas de incentivo à sua socialização e integração com os demais; e, por fim, a consideração das necessidades dos professores e dos problemas do seu dia-dia (ROMANÓWISKI; MARTINS, 2010).

Posto isto, a análise desta atual conjuntura de formação continuada será abordada a seguir nas falas das professoras entrevistadas.

Pude verificar em alguns depoimentos que há uma preocupação com relação a sua participação e responsabilidade na vida escolar. Digo isto, pois em muitos depoimentos os professores não percebem a escola como um espaço de construção coletiva, seja em termos de projetos ou de decisões relevantes. Percebo na fala de uma das professoras a sua insatisfação com relação a pouca ênfase dada ao diálogo e ao trabalho coletivo e a participação sobre o currículo da escola:

Na realidade a gente não tem aqui na escola participação nesse currículo, uma vez só me chamaram para conversar sobre isso, mas não é uma coisa que os professores tenham envolvimento mais ativo nisso. Então acho que nesse ponto, a não participação dos professores sobre o currículo da escola e nas práticas, cronogramas, etc... Eu acho isso ruim até para o crescimento da escola. Eu acho que o professor é a melhor pessoa para poder avaliar o que está sendo feito, o que tem que melhorar, porque é agente que está dia a dia na sala de aula e não o pedagogo, não a direção da escola, então o professor tinha que estar envolvido no projeto político pedagógico da escola e nessa revisão e reavaliação dos currículos (MADALENA).

A narrativa de Madalena me faz inferir que a professora valoriza as ações situadas a partir de objetivos e pontua o quanto isso poderia fazer a diferença, pois para ela “o professor é a melhor pessoa para poder avaliar o que está sendo feito, o que tem que melhorar”. Em outro depoimento temos que:

Muitas vezes não se tem a participação do professor para visualizar aquilo que poderia ser melhorado com relação à carga horária ou disponibilidade de dias ou de que forma essa disciplina poderia ser melhor trabalhada, principalmente com relação aos pré-requisitos muitas vezes pra se ter um melhor entendimento daquela matéria. Eu creio que isso deveria ter uma maior participação pelo menos de algum grupo de professores para buscar esse entendimento do que tem que melhorar (SALOMÉ).

Posso identificar com as falas das professoras um elemento significativo e presente nas manifestações, a saber: o anseio pela valorização e disposição de um trabalho coletivo. Há uma necessidade por parte dos professores de diálogo e de tomadas de decisão coletivas, considerada como um fio condutor da gestão democrática enquanto instância que fortifica o grupo (FORSTER et al., 2011, p. 502).

Consigo perceber também a necessidade dos professores por um trabalho colaborativo, ou seja, um processo planejado e desenvolvido, o qual forneça suporte para as demandas do cotidiano e repercuta na melhoria das relações escolares e de aprendizagem (VEIGA, 2008). Demandas que podem ser observadas, por exemplo, na fala a seguir:

A escola tem que ter um suporte para o professor poder lidar com isso [questões de sala de aula], não só ele lidar tem que ter uma equipe para poder fazer isso de intervir em determinados momentos [...] porque fica tudo muito a cargo do professor, nós temos que intervir nas situações, tu tens que buscar o aluno, então acho que deveria ter uma parceria nesse sentido (MADALENA).

Posso inferir, a partir dos relatos, que o individualismo é marcante no trabalho desses professores na escola, o que pode ser um indicador de possíveis dificuldades encontradas pelos professores no seu fazer pedagógico – sentem-se parte da vida escolar, receberem apoio necessário para a resolução de conflitos, darem apoio e perceberem-se sujeitos de um percurso coletivo de formação focado em um trabalho conjunto com vistas à aprendizagem, são demandas exigidas pelos professores da escola (FORSTER et al., 2011).

Para que a escola se transforme num espaço de formação algumas condições tornam-se necessárias no sentido de possibilitar uma formação continuada como um processo progressivo que tenha por objetivo fazer com que os professores dialoguem entre si, com os conhecimentos produzidos, reestruturando e retendo cognitivamente o que é significativo, sendo uma construção pessoal, reflexiva e contextual.

Ainda sobre a questão da participação na vida escolar Forster et al. (2011, p. 503) afirma que mudanças nas práticas docentes precisam ser realizadas no sentido de um trabalho mais integrador entre os componentes curriculares. É preciso, segundo as autoras, “a elaboração de um trabalho coletivo, envolvendo a escola como um todo e perpassando as diferentes áreas do conhecimento”, numa tentativa clara de fortalecer sentimentos como os de pertença. A este respeito Eva afirma que:

[...] desde que entrei na escola eu participei de tudo que me foi solicitado e até assumo outros papéis de outras atividades mesmo não estando sendo paga, mas eu acho isso um dever e até sinto prazer em participar, vir para escola e fazer outras coisas e não só dar aula, e isso acaba refletindo nos meus alunos, fico mais junto da escola. Não é só um espaço que vim da aula e vou embora, sinto-me responsável pelo nome da escola, pelo meu trabalho aqui, acaba sendo uma troca (EVA).

A fala de Eva vai ao encontro do que Nóvoa (1992b, p. 28, grifo nosso) diz ao afirmar que essa situação é um indicador de mudanças na prática educativa dos professores que precisam ser pensadas a partir de duas perspectivas, a saber: as “escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores [eu participei de tudo que me foi solicitado; sinto-me responsável pelo nome da escola] e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham”. Forster et al. (2011) salientam que mesmo que essa inovação dependa quase que exclusivamente dos professores, ela só terá êxito se o contexto em que atuam também mudar.

É necessário que a escola tenha consciência da importância de se trabalhar a formação continuada como um processo coletivo de reflexão e autoformação, de tomada de consciência por parte da escola, que possibilite o desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

Outra questão relevante é destacada por Madalena ao referir-se à escola como espaço de formação permanente. No seu dizer:

Poder proporcionar aos professores esse constante aperfeiçoamento com participação, mas eu não vejo isso muito aqui a gente não é estimulada pra isso, não tem aqui na escola alguma coisa que pudesse nos capacitar mais com palestras ou até um seminário entre os professores mesmo, pois a gente tem no grupo de professores muita gente boa que poderia inclusive ajudar ao outro; então eu não vejo muita abertura na escola pra isso... Investir na formação do seu professor. Eu vejo como uma coisa mais burocrática passar normatizações, como é que eu faço como é que eu não faço, mas não como formação de professores não para melhorar o ensino, a educação, nada na aprendizagem do aluno; eu vejo mais como algo administrativo mesmo, burocracia (MADALENA).

Ao falar sobre como percebe a escola enquanto espaço de formação, ela articulou seu posicionamento à falta de estímulo e ao pouco investimento nos professores. Para a professora a formação continuada quando há está mais voltada para a parte burocrática. “[...] as reuniões que participei foram mais para mostrar o que a escola está fazendo para captar alunos, para evitar evasão dos alunos mais neste sentido; não diretamente na minha atuação” (EVA).

Observo pelas narrativas que há pouco espaço para as trocas de experiências, para um diálogo entre os professores, para a melhoria da prática e, conseqüentemente, da aprendizagem dos alunos.

Essa percepção também aparece no depoimento de Débora quando comenta sobre a preocupação com a formação continuada que recebe da escola e o preparo para enfrentar as contingências da sala de aula. Para a professora se houvesse uma preparação, uma abertura ao diálogo, seria melhor:

Eu acho que nós estamos com bastante deficiência quanto a isto né. Nós gostaríamos que tivesse mais cursos eu acho que a escola poderia nos mostrar quais são as estratégias, como é o nosso aluno, toda a questão psicológica da coisa porque não é simplesmente dar o conteúdo tem todo um cenário por de trás disso que a gente tem que trabalhar deveriam nos prepara para isso porque eu sempre vou tateando entendeu, vou fazendo se não deu certo eu não faço de novo entendeu. Então se tivesse essa preparação seria melhor porque nós poderíamos já ter experiência, tipo olha! O fulano já fez isso lá e deu errado. Isso seria interessante para nós (DÉBORA).

Também merece destaque a solicitação de grande parte das professoras, de que

sejam apresentadas atividades diferenciadas que visam atender as suas necessidades e expectativas e as necessidades e expectativas dos seus alunos. Forster et al. (2011, p. 510) atentam para o fato de que a solicitação dos professores não pode ser compreendida somente como uma visão instrumental da formação, pois o conhecimento contribui para os professores visualizarem propostas que rompam com o paradigma tradicional de ensino, numa tentativa de lidar/tratar com as contingências e a imprevisibilidade nas relações pedagógicas.

Ao pensar a formação continuada de professores, acredito que esta deva possuir um instrumental teórico e conceitual que dê conta da complexidade empírica em que se constitui a prática pedagógica dos professores, com vista a uma intervenção, por assim dizer, mais eficiente. Em outras palavras, “que envolvesse mais os professores como uma equipe, não tão segmentado como é hoje. A gente é uma equipe. A gente sabe que é uma equipe, mas a gente não se encontra muito” (DÉBORA).

Percebo que a formação continuada é questionada por algumas professoras, alegando ser necessário e urgente repensá-la, a fim de que a escola proporcione espaços para a constante reflexão das atuais ou futuras práticas.

Poder proporcionar para o professor esta capacitação, da gente poder ter mais reunião de discussão, da gente poder repensar nossa prática aqui dentro, o que a escola pode mudar, o que ela pode oferecer em termos de recursos para melhoria do ensino; acho que mais próximo do professor, agente ter um apoio maior, um foro de discussão sobre o que a gente está fazendo aqui dentro, porque o foco da escola é educação, então a gente tem que rediscutir e repensar em cima disso (MADALENA).

Essa fala aponta um indicador significativo acerca das possíveis aprendizagens que poderiam ser propostas pela escola nas reuniões, o que ela poderia oferecer em termos de recursos para a melhora do ensino. Um manifesto desejo por parte da professora é de que haja encontros que possibilitem o diálogo, a troca de saberes experienciais – ensinando e aprendendo com a parceria do colega – em suma, uma formação continuada que possibilite aos professores (re)construírem a sua profissionalidade. Nas palavras da professora:

De poder proporcionar para o professor esta capacitação, da gente poder ter mais reunião de discussão, da gente poder repensar nossa prática aqui dentro. O que a escola pode mudar, o que que ela pode oferecer em termos de recursos para melhoria do ensino; acho que mais próximo do professor. A gente ter um apoio maior, um foro de discussão sobre o que a gente está fazendo aqui dentro, porque o foco da escola é educação, então a gente tem que rediscutir e repensar encima disso; abrir mais espaço para isso para que a gente possa discutir e conversar e se aperfeiçoar, investir no professor (MADALENA).

Ao analisar as respostas das entrevistadas, vejo que são unânimes em reconhecer a necessidade de mudança frente às novas exigências da sociedade. Portanto, é preciso compreender os professores como agentes sociais que, atuando no espaço escolar, constroem e reconstróem sua atividade, sua vida e sua profissão – lembrando que o desenvolvimento do professor não ocorre no vazio, mas inserido num contexto organizacional e curricular mais amplo (GARCÍA, 1999), ou seja, deve haver um trabalho conjunto entre professores e Escola.

A ideia de García me permite trazer para esta conversa Sacristán (1999) para quem o ensino é uma prática social, não apenas porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas porque estes atores sociais refletem a sua cultura e os contextos sociais a que pertencem. Por isso, é correto afirmar que a intervenção pedagógica do professor é influenciada pelo modo como pensa e age.

Não obstante, a (re)construção da profissionalidade “não é apenas do foro individual, remetendo para decisões coletivas. A mudança pedagógica e o aperfeiçoamento

dos professores devem ser entendidos no quadro dos desenvolvimentos pessoal e profissional” (SACRISTÁN, 1999, p. 76).

Portanto, parece-me claro, a partir dos depoimentos das professoras, que as transformações só terão sentido se a sua prática pedagógica e a própria escola mudarem. “O crescimento profissional da escola está dependente do desenvolvimento da instituição e de todos os atores educativos” (SACRISTÁN, 1999, p. 76).

A profissionalidade parafraseando Sacristán (1999, p. 65) é “a afirmação do que é específico na ação docente”. Neste contexto, torna-se cada vez mais importante que a escola também assuma o seu compromisso para com os seus professores no sentido de possibilitar aos docentes espaços de formação continuada que lhes permitam construir novos conhecimentos, ideias e práticas, pois é a partir daquilo que já possuem e sabem que continuam desenvolvendo a sua profissionalidade – seja pela autorreflexão crítica, seja pela troca de saberes experienciais (SACRISTÁN, 2010).

Esta análise me permitiu compreender a profissionalidade como um importante elemento para a mudança educativa. Esse fenômeno traz consigo a necessidade de uma revisão dos modelos formativos e das políticas de formação continuada de professores.

Não obstante, frente a tudo que foi relatado pelas professoras, parece-me claro que para haver uma mudança é preciso que as instituições de formação de professores e a própria escola – cenário da pesquisa – esteja aberta ao diálogo com os professores, reflita acerca da necessidade de mudanças, para que juntos possam construir novos referenciais que possam responder às solicitações da realidade atual.

Considerações finais

As transformações que ocorrem em nossa sociedade reclamam por uma escola que abra suas fronteiras e esteja atenta aos conteúdos externos que habitam o mundo e que chegam à sala de aula, exigindo um diálogo constante com a realidade circundante.

Assim, sigo pensando que a prática educativa que o professor desenvolve só terá resultados significativos quando desempenhada em coerência com a dimensão pessoal do professor, ou seja, de acordo com suas atitudes e seus valores. Além disso, suas respostas me permitem inferir que a educação necessita cada vez mais de professores preparados para enfrentar as incertezas da sala de aula. Frente a esta realidade, a prática pedagógica dos professores se apresenta bastante complexa, e as preocupações manifestadas em suas falas passam justamente as constantes e ininterruptas transformações pelas quais o ensino está passando.

Verifico pelos depoimentos de algumas professoras que há uma preocupação com relação a sua participação e responsabilidade na vida escolar. Em muitos depoimentos as professoras não percebem a escola como um espaço de construção coletiva. As falas das professoras revelam um elemento significativo e presente nas manifestações, a saber: o anseio pela valorização e disposição de um trabalho coletivo. Há uma necessidade por parte dos professores de diálogo e de tomadas de decisão coletivas.

É imprescindível que a escola tenha consciência da necessidade de se trabalhar a formação continuada como um processo coletivo de reflexão e autoformação, de tomada de consciência por parte da escola, que possibilite o desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

Percebo que a formação continuada é questionada por algumas professoras, alegando ser urgente repensá-la a fim de que a escola proporcione espaços para a constante reflexão. Os depoimentos dos professores permitem-me dizer que as transformações só terão sentido se a sua prática pedagógica e a própria escola mudarem.

Assim, pensar a formação docente e a profissionalidade dos professores só terá

sentido se esta contemplar toda a trajetória – pessoal e profissional – dos professores, isto é, suas concepções de vida, de escola, de educação, seus interesses, necessidades, habilidades e também seus medos, anseios, dificuldades e limitações.

Em suma, parece-me que o primeiro passo já foi dado pelos professores ao reconhecerem a necessidade de mudanças. Mesmo que esta referida mudança (paradigmática) não tenha sido dita de forma explícita pelos docentes há uma clara percepção por parte deles de que o cenário atual vem exigindo uma (re)construção da “profissionalidade” do professor e uma (re)adequação do fazer pedagógico para o atendimento das demandas trazidas pelos alunos em sala de aula.

REFERÊNCIAS:

- ARRUDA, Maria Patrício; PORTAL, Leda Lísia F. Saberes e fazeres docentes: o dilema da reforma do pensamento e da prática pedagógica do educador do século XXI, **Revista Percursos**, Florianópolis, v. 13, n. 1, jan/jun, [2012]. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/viewFile/2369/2075>. Acesso em: 01 nov. 2012.
- BRASIL. CONSELHO NACIONAL SAÚDE. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. BRASIL. 1996. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/bioetica/res19696.htm#qualif>. Acesso em: 23 nov. 2010.
- COLOM, Antoni J. **A (des)construção do conhecimento pedagógico: novas perspectivas para a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004. 190 p.
- CONTRERAS DOMINGO, José. Ser y saber en la formación didáctica del profesorado. **Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado**, Zaragoza, n. 68, v. 2, p. 61-81, ago. 2010.
- FLORENTINO, José Augusto; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Educação e complexidade: possibilidade de uma relação mais orgânica. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 11, n. 32, p. 167-186, jan./abr 2011.
- FORSTER, Mari Margarete dos S. A formação continuada de professores no espaço escolar: impactos na prática docente. **Revista Diálogos Educacionais**, Curitiba, v. 11, n. 33, p. 497-514, mai/ago 2011.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Revista das Ciências da Educação**, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009a.
- _____. Identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago/dez. 2009b. Disponível em: <http://formacao.docente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 31 ago. 2012.
- _____. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999. 271 p.
- MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 11-22, jun. 2008.
- MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, UNESP: v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.
- MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean-Louis. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Peirópolis, 2000. 263 p.
- _____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Rio de Janeiro: Cortez/Unicef, 1997. 118 p.
- NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António. **Vidas de**

Professores. Porto: Porto Editora, 1992a. p. 11-30.

_____. Os professores e a sua formação. In: NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente.** Lisboa: Dom Quixote, 1992b. p. 13-33.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Boaventura e a educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 142 p.

PÉREZ GOMÉZ, Angel. Reinventar a profesión docente, un reto inaplazable. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Zaragoza, v. 24, n. 68, p. 11-16, ago 2010.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 285-300, mai./ago. 2010.

ROITMAN, Riva. A dimensão político-pedagógica da Educação Física. In: VARGAS, Angelo Luis. **Desporto e tramas sociais.** Rio de Janeiro: Sprint, 2001. p. 145-153.

SACRISTÁN, J. Gimeno. La Carrera profesional para el profesorado. **Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado**, Zaragoza, n. 68, v. 2, p. 243-260, ago. 2010.

_____. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores.** In: NÓVOA, António. Profissão professor. **Porto: Porto Editora, 1999. p. 63-92.**

SAMPAIO, Dulce Moreira. Educação e reconexão do ser: um caminho para a transformação humana e planetária. Peirópolis: Vozes, 2010. 150 p.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **Um discurso sobre as ciências.** Porto: Edições Afrontamento, 2009. 92 p.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2008. 325 p.

TAVARES, José; ALARCÃO, Isabel. Paradigmas de formação e investigação no ensino superior para o terceiro milênio. In: ALARCÃO, Isabel. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade.** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 97-114.

TROCMÉ-FABRE, Hélène. Reaprender a complexidade. In: CARVALHO, Edgard de Assis; MENDONÇA, Terezinha (Orgs.). **Ensaio de complexidade 2.** Porto Alegre: Sulina, 2003. p. 133-139.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. In: _____. **Gênese, dimensões, princípios e práticas.** Campinas: Papirus, 2008. p. 267-298.

ZAMBON, Everton; SANTOS, Mirela J.; EBERT, Síntia Lúcia; PORTAL, Leda Lísia F. O professor que faz a diferença aos olhos dos alunos. **Revista Educação em Rede: Formação e Prática docente**, Cachoeirinha, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2012. Disponível em: <http://ojs.cesuca.edu.br/index.php/educacaoemrede/article/view/322>. Acesso em: 19 nov. 2012.

Recebido em: 29/05/2014

Aprovado para publicação em: 22/09/2014