

AS CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA UMA PRÁTICA REFLEXIVA

Fernanda Antônia Barbosa da Mota /UFPI

1. INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é fazer uma análise da formação continuada como processo de ressignificação da prática pedagógica dos professores, pois o professor que tem a oportunidade de participar de atividades de formação continuada pode refletir sobre suas práticas, sobre seu saber experiencial, lançando um novo olhar à suas ações e refletindo sobre seu trabalho diário.

Entendemos que a educação, entre tantas áreas de conhecimento, vem tentando, nas últimas décadas, superar os paradigmas conservadores que nortearam, ao longo dos tempos, a prática pedagógica, passando de uma perspectiva na qual o saber é descontextualizado para o fazer reflexivo, indissociado da relação teoria/prática, que passa a ser condição para a construção de novos conhecimentos e de novas práticas inovadoras e autônomas. Também torna-se necessário abordar a necessidade da investigação e reflexão das práticas pedagógicas dos professores em sua formação, principalmente, considerando a escola como locus de formação, para que, assim, esses profissionais possam estar em busca de uma constante ressignificação de suas práticas, através de um olhar distanciado e reflexivo sobre sua própria ação.

Trata-se de uma pesquisa exploratória, com abordagem qualitativa, tendo como referências estudos realizados por Morin (2001), Freire (2001), Behrens (1999), Nóvoa (1995), Pimenta (2002), Tardif (2002) dentre outros. Tais autores referenciados têm enfatizado a formação continuada dos professores como necessidade imperiosa que se impõe, a cada dia, seja pelos mecanismos públicos e gratuitos, seja pela busca incansável de recursos diferenciados, individuais e autônomos, ou promovidos por instituições, sindicatos, mas, de qualquer forma, sempre consciente, crítico-reflexiva, interativa e plural, através da pedagogia das competências, pela autonomia ou pela adaptação entre os três sujeitos: o eu individual, o eu pessoal e o eu social

Baseados nessa perspectiva de investigação-ação, o debate educativo e a educação terão um salto qualitativo, como também, a investigação das práticas pedagógicas, objetivando o esclarecimento dos elos que unem as crenças profissionais e o modo de agir, o que possibilita o desenvolvimento da autoconsciência acerca das situações que permeiam a ação profissional dos professores. Dessa forma, a prática pedagógica torna-se alvo da investigação, o que transforma o investigar sobre a educação no investigar para a educação.

Isso leva a pensar em mudanças necessárias ao processo de formação dos professores, o que, por sua vez, supõe (re)conceber a própria profissão: considerá-la, ou melhor, considerar o exercício profissional como parte inerente e necessária ao processo de formação docente.

1.1 A TRAJETÓRIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E AS MUDANÇAS QUE PODEM OCORRER NOS CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Entendemos que a educação, entre tantas áreas do conhecimento, tem buscado nas últimas décadas a superação dos paradigmas conservadores na prática pedagógica. Em especial, há necessidade de superar os processos educativos tradicionais, a fragmentação do conhecimento e a visão acrítica dos professores. O processo de transformação requer do docente uma conscientização a respeito das necessidades de mudanças, assim muita leitura, troca de experiência, diálogo crítico e pesquisa são requisitos importantes para a prática pedagógica dos professores. Segundo Morin,

profissionais em geral adentram o século XXI, acompanhados por um inegável avanço tecnológico. Porém, passam a acirrar as denúncias sobre a fragilidade dos pressupostos que caracterizam o pensamento newtoniano-cartesiano. Esse paradigma não dá mais conta de atender às exigências da Sociedade do Conhecimento e as reais necessidades de transformações sociais. Com esse desafio presente, o homem passa a investigar a ciência buscando novas abordagens que impregnam as áreas de conhecimento e levam os pesquisadores a buscar caminho de superação da visão fragmentada e compartimentada de ver o universo. (2001, p. 63).

Os paradigmas educacionais conservadores têm como foco essencial a reprodução do conhecimento. A investigação sobre as práticas pedagógicas, proposta ao longo da história da educação, apresentam como abordagens conservadoras a tradicional, a escolanovista e a tecnicista.

Os paradigmas conservadores, que vêm se mantendo ao longo dos séculos, são caracterizados pelas práticas pedagógicas que enfocam a repetição, a memorização e a reprodução do conhecimento, e essa abordagem tradicional ainda acompanha a atuação docente de muitos professores em todos os níveis de ensino, em especial, os universitários. Tal abordagem poderia ser descrita, segundo Mizukami (1986), como um processo de conduzir os alunos a um saber erudito, que deve ser reproduzido para atingir um nível intelectual elevado.

Como reação à pedagogia tradicional, apresenta-se a abordagem escalonovista, proposta por educadores do “Movimento da Escola Nova”, em especial por Anísio Teixeira. Essa abordagem aparece como revolucionária para a época e traz uma visão psicológica para a educação. Alguns educadores reagem quando se classifica tal proposta como conservadora. No entanto, não podem negar que a escola nova continuava tendo forte influência do paradigma newtoniano-cartesiano. No início do século XX, essa abordagem pedagógica enfatizava o indivíduo e sua ação criadora. Segundo Mizukami (1986), a maior dificuldade de implementá-la foi o despreparo do professor em adotar a nova atitude e a falta de recursos para implantá-la na escola em todos os níveis. Por conseqüência, o paradigma tradicional continuou a ser mantido dentro da sala de aula.

Por último e dentro dos paradigmas conservadores, surge, nos anos setenta, a abordagem tecnicista, que propõe uma pedagogia embasada na racionalidade, eficiência e eficácia da produtividade. O foco principal não é o sujeito, e sim o objeto, provocando-se a fragmentação do conhecimento entre corpo e mente. De acordo com Behrens (1996), a ênfase da prática educativa recai na técnica pela técnica, lançando-se mão de manuais para organizar o processo ensino-aprendizagem.

A abordagem tecnicista caracterizou-se pela ênfase na fragmentação do conhecimento, pois fez com que o homem adquirisse uma visão dualista, entre o ter e o ser, a razão e a emoção. Não se pode negar a importância da competência técnica na sociedade

moderna, entretanto, a máquina deve estar a serviço das necessidades humanas, e não ao contrário, o homem a serviço da máquina.

Da tentativa de se refletir, explicar e agir diante desse contexto, segundo Behrens (1996), surge um paradigma inovador, que se apresenta nesse momento histórico com múltiplas denominações, como: “Ecológico” ou “Sistêmico”; “Holístico” e “Paradigma Emergente”. O que todos têm em comum é a visão de totalidade do mundo e a transposição da reprodução do conhecimento. Para Morin,

O Paradigma Educacional Emergente nasce da preocupação em fundamentar a prática pedagógica nas mudanças científicas. Esse paradigma propõe que o universo seja visto como um todo, um sistema integrado, uma concepção de teia de relações que têm como unidade central a reaproximação das partes, a religação dos saberes e a união entre sujeito e objeto. (2001, p. 78).

Para Behrens (1996), o Paradigma Emergente pressupõe a necessidade de interconexão e, para tanto, sugere pelo menos três abordagens: “a visão holística, a abordagem progressista e o ensino com pesquisa”, com o intuito de buscar a produção do conhecimento. Acredita-se que essas abordagens, unidas, poderão ser o alicerce para uma interconexão entre a busca de uma visão de totalidade, compatível com as exigências de uma sociedade moderna e suas mudanças científicas.

A visão holística está assentada em uma vida harmoniosa, tanto no âmbito pessoal, como no social ou profissional. No campo educacional, é preciso que se considere o homem em sua totalidade, com suas inteligências múltiplas, sendo capaz de interagir com ética e sensibilidade.

Na abordagem progressista, o enfoque está no indivíduo que desenvolve e compartilha seu crescimento intelectual por meio do diálogo das idéias, informações e cooperação entre seus pares. O precursor dessa abordagem, no Brasil, foi o professor Paulo Freire, que vê como objetivo fundamental desse paradigma educacional a busca da transformação social. Nessa perspectiva, a realidade não pode ser simplesmente observada com passividade; ela exige uma intervenção responsável para se construir uma sociedade

mais justa e igualitária. Para Freire (2001), a substantividade de suas idéias parte essencialmente do respeito ao outro.

Dessa forma, é de suma importância que o professor aprenda a refletir sobre a sua prática, principalmente no momento da ação docente. A concepção integrada do mundo trará benefícios no momento em que se supera a visão do ser humano como um mero produto de mercado. Nesse sentido, o indivíduo deverá tornar-se responsável por si mesmo e pelo outro, e o benefício dessa nova visão será o de compreender a sociedade como um todo na qual os cidadãos necessitam de uma vida digna.

Nesse contexto, a própria utilização das tecnologias disponíveis precisa ser feita de forma ética e crítica, conduzindo ao bem-estar do homem na sociedade. Nesse sentido, a formação humana deve ser proporcionada, também, pelo clima organizacional da escola e, em última instância, pelos interesses manifestados em indicadores estruturais e conjunturais do cotidiano institucional. Tais indicadores são apreendidos mediante esforço de produzir conhecimentos sobre a organização do processo de trabalho pedagógico, nas inter-relações que engendram fatores imprescindíveis à redefinição do currículo escolar.

É imprescindível que o professor repense o seu fazer pedagógico, como auto-avaliador e questionador da sua própria prática, por isso se faz necessário recuperar a trajetória dos educadores enquanto sujeitos de sua própria história, no sentido de recuperar, no seu processo identitário, a adesão, a ação e autoconsciência para constituição de sujeitos partícipes da própria mudança como construtores de um novo tempo: Para Nóvoa, é preciso:

Reencontrar espaços de integração entre as dimensões pessoais e profissionais [...] e dar-lhes sentido no quadro das histórias de vida [...] investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência, mediante uma reflexão crítica sobre a prática. (1995, p. 68).

Esse autor nega a exigência imediatista da estruturação da prática profissional como movimento direcionado à reflexão-na-ação estritamente individual, dando lugar a profissionais que reagem à desumanização num desafio coletivo que busca novas perspectivas para o desenvolvimento humano com base em princípios que norteiam

questionamento, mudança, descoberta, invenção, participação e desenvolvimento profissional, o qual tem sido alvo de muitas discussões e fonte de descontentamento.

Inegavelmente, diante das vertiginosas mudanças que estão ocorrendo no mundo atual, novas exigências estão se impondo, e é nessas transformações que consideramos a formação continuada como uma possibilidade de ressignificar a prática profissional.

Dessa forma, percebemos que a temática da formação continuada de professores vem mobilizando a atenção dos profissionais que trabalham na escola, na medida em que passam a entender que o desenvolvimento profissional dos professores não implica exclusivamente na participação em cursos de natureza acadêmica, mas acontece também no interior das escolas, num processo de reflexão coletiva. Assim,

[...] a) A prática reflexiva deve centrar-se tanto no exercício profissional dos professores por eles mesmo, quanto nas condições sociais em que esta ocorre; b) O reconhecimento pelos professores de que seus atos são fundamentalmente políticos e que, portanto, podem se direcionar a objetivos democráticos emancipatórios; c) A prática reflexiva, enquanto prática social, só pode se realizar em coletivo [...]. (PIMENTA, 2002, p. 26).

A escola como *locus* de produção de conhecimentos passa a ser valorizada, e os professores asseguram-se como sujeitos que constroem conhecimentos e saberes, refletindo sobre a prática e assumindo o papel de transformadores da realidade.

No contexto de uma formação que não se conclui, Porto (2000) acredita que a formação se dá enquanto acontece na prática, a qual é considerada mediadora da produção de conhecimentos mobilizados na experiência de vida do professor e em sua identidade. Na concepção do autor, altera-se a perspectiva da formação: o saber descontextualizado é substituído pelo fazer reflexivo, indissociado da relação teoria/prática, que passa a ser condição para a construção de novos conhecimentos e de novas práticas inovadoras e autônomas.

Nóvoa (1992), ao escrever sobre as dimensões pessoais e profissionais dos professores, valendo-se de uma retrospectiva histórica, mostra que os estudos sobre a formação e atuação de professores, de forma geral, foram marcados por uma separação entre o eu pessoal e o eu profissional.

Entretanto, no final da década de 80 do século XX, começaram a aparecer estudos que tiveram o mérito de “recolocar os professores no centro de debates educativos e das problemáticas da investigação” (NÓVOA, 1995, p. 15). Várias pesquisas na área educacional trouxeram uma nova perspectiva sobre a formação dos professores, resgatando a influência de sua individualidade no desempenho de sua profissão.

Superando a dinâmica de um modelo formativo que separa teoria e prática, também surgem, na década de 80, novas perspectivas que ultrapassam as concepções as quais fragmentam os conhecimentos que permeiam a formação, e delineia-se outro tipo de concepção na profissionalização do professor, pontuando como eixo central a pesquisa-ação, valorizando o conhecimento do professor e, em um processo interativo e reflexivo, contribuindo para a compreensão da relação entre teoria e prática a partir do próprio fazer docente.

Entendemos que investigação e reflexão das próprias práticas oferece um fio condutor e um distanciamento para se entender de forma mais sistemática e criteriosa o próprio trabalho. Nessa sentido ocorre uma ressignificação da prática, na qual o docente irá aplicar os conhecimentos novos que constrói.

Formar nessa perspectiva é considerar, conforme defende Nóvoa (1992), os professores a partir de três eixos estratégicos: a pessoa do professor e sua experiência, a profissão e seus saberes, e a escola e seus projetos.

Assim, todos os movimentos que compõem o exercício de indagação e de reflexão sobre a profissão precisam passar a se constituir em estratégias e também em conteúdos básicos para o processo de aprendizagem da profissão pelos professores em exercício.

Além disso, o processo de formação contínua de professores é resultado, em grande medida, de um lado, do compromisso assumido por cada professor com seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional e, de outro lado, do reconhecimento de que:

a escola (com todo o conjunto de solicitações que faz ao professor) pode e deve ser tomada como eixo de sua formação. Ou seja, trata-se de perceber que as instituições escolares não formam apenas os alunos, mas também os profissionais que nelas atuam (BARROSO, 2004, p.41).

E esses profissionais tem que ter consciência disso, pois, para Perrenoud (1993), o professor é o organizador de múltiplas interações em sala de aula, sendo que a manutenção da ordem depende de sua capacidade para suportar e gerir interações constantes e desconexas numa atmosfera ruidosa e agitada, portanto ele precisa estar alerta à estrutura intelectual das interações, à sua evolução didática, à dinâmica do grupo, às intervenções individuais, às interrupções exteriores e ao tempo de que dispõe. E, quanto mais ele incentiva seus alunos e lhes propiciar maior liberdade de comunicação, mais é solicitado por todos.

Se o professor é fruto de um longo processo de socialização, desde a infância, fatores individuais e sociais vão configurando sua “personalidade pedagógica”. Seu modo de trabalho vai constituindo-se pela observação dos outros, pela imitação, pelas trocas que realiza com seus pares, pela “reflexão prática”, se assim podemos dizer, sobre suas experiências. Entendemos que uma proposta de mudança gera insegurança. Ao se pedir ao professor que altere sua prática, valores e atitudes pessoais entram em jogo, e, muitas vezes, sua identidade profissional se vê ameaçada. Ademais, mudança exige adaptação, e o interesse do professor na mudança é fundamental.

Ações de formação continuada no ambiente escolar trabalham, portanto, com o envolvimento dos profissionais da escola no processo de investigação e reflexão sobre as suas próprias condições de trabalho. Experiências com esse tipo de trabalho têm mostrado que é muito difícil os profissionais ficarem alheios quando há um projeto em andamento no seu ambiente escolar: o rumo, o conteúdo, o patamar de qualidade das conversas em todos os momentos e situações de convívio escolar mudam. Põe-se em andamento um processo de (re)significação da prática cotidiana do professor. Como afirma Giovanni,

Na medida em que apresentam desafios ao pensamento e à ação dos profissionais envolvidos, as ações de formação continuada na escola reconhecem que as situações de trabalho favorecem o processo cognitivo desses profissionais. Ou seja, reconhecem que práticas e situações cotidianamente vivenciadas pelos professores e demais profissionais das equipes técnicas das escolas podem gerar pensamentos, problematizações, interrogações, questionamentos que, por sua vez, são capazes de desencadear ações, mecanismos, movimentos, individuais e coletivos, de busca de soluções e respostas, cujo desenvolvimento, por seu turno, pode promover mudanças e gerar novas situações. Não se trata, contudo, de produzir conhecimentos de forma meramente utilitarista, ou ao sabor das necessidades imediatas do grupo de profissionais envolvidos, mas de um trabalho que se volta também para a

compreensão dessas mesmas necessidades e para a análise dos processos de busca e formulação de respostas.

Na medida em que os professores envolvidos no processo de formação continuada se integram ao seu grupo, questionando, colocando seus posicionamentos, dialogando com seus pares, perceberão que podem trocar experiências e assim estar refletindo sobre sua prática. Nada mais útil e necessário para o enfrentamento das situações de desconforto.

E não há que esperar um confronto direto entre o professor e a equipe técnica das escolas, responsável pela implementação da mudança. É uma “guerra surda” a que se trava entre professores e gestores pelo controle do ato educativo, sendo muito difícil que os professores se abram para discutir suas próprias dificuldades, por um motivo muito simples: faz parte das regras do ofício – aquelas que são aprendidas sem se dar conta durante a socialização na profissão – não mostrar as próprias fragilidades, afinal, professores são trabalhadores que precisam manter seus empregos. Nessas circunstâncias, é comum encontrarmos situações de escamoteamento, em que os professores continuam com suas velhas e conhecidas práticas, apropriando-se apenas das novas nomenclaturas.

O início de um novo modelo sempre provoca contradições, estende-se no tempo, abarca mais uns aspectos que outros. Santos (2002) destaca que, nesse contexto, talvez as pequenas mudanças é que nos tragam indicadores importantes, sendo que elas podem revelar-se não tão pequenas assim, uma vez que nos mostram as sutis, quase imperceptíveis, alterações que ocorrem na prática do professor e que acabam constituindo-se em questões-chave na busca de alternativas para a melhoria da qualidade do ensino.

É no seio dessas “pequenas grandes alterações” que, creio, podemos inscrever atitudes, falas e práticas observadas durante a realização desta pesquisa e que podem, sem dúvida, ser creditadas como ganhos trazidos à prática pedagógica dos professores.

Santos (2002) também concorda que o esteio da formação continuada é a experiência que os professores constroem sobre a docência e que a reflexão sobre essa experiência é que faz diferença nesse processo, pois os professores têm oportunidade de explicar sua compreensão da realidade. Isso porque

[...] ao buscarem construir hipóteses explicativas para as situações problemáticas com que se defrontam na relação didática com os alunos, obrigam-se a trazer à tona suas leituras da realidade imediata, o que em certa medida reflete as referências teóricas que, de fato, orientam seu trabalho educativo. (SANTOS, 2002, p. 218).

Entendemos que uma proposta de alteração na prática pedagógica do professor, elaborada no âmbito da administração central, entra na rede escolar e é recebida por professores que não partem da “estaca zero” para implementá-la, visto já terem uma trajetória profissional percorrida. Esses professores trabalham em escolas singulares, as quais apresentam uma identidade própria, fruto de suas culturas peculiarmente construídas. É como se fosse um “encontro de águas”, após o qual nem a proposta, nem as escolas, nem os professores serão mais os mesmos. Sabe-se que as coisas mudarão, mas não se sabe exatamente em que direção, ou quais resultados.

Assim, o professor não chega a um programa de formação como folha em branco a ser preenchida com novos conhecimentos. Ele traz consigo uma bagagem de conhecimentos teóricos e práticos, além de representações sobre quais sejam a função da escola e o seu papel dentro dela. Acrescente-se as estratégias de que o professor lança mão em sala de aula, as quais foram formadas no decorrer de anos de trabalho, sendo testadas e retestadas no dia-a-dia.

As pesquisas de Pimenta (1999) investigam por que, nas práticas pedagógicas dos professores e nas organizações escolares, se praticam-se que não são necessariamente aquelas produzidas pelas recentes investigações das ciências da educação. Constata que os programas de formação têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente justamente pelo fato de não tomarem a prática docente e pedagógica escolar em seus contextos. Por não tomarem as práticas dos professores como ponto de partida e de chegada da formação, acabam por “ilustrar” o professor, não lhe possibilitando articular e traduzir os novos saberes em novas práticas.

A prática da reflexão na formação de professores segundo, Canário (1992), é apontada como recurso importante na formação inicial tanto quanto na formação continuada, em especial quando essa formação acontece na escola. Uma das dimensões fundamentais da formação centrada na escola, baseada nas experiências dos professores, consiste em criar situações que permitam a eles aprender a pensar e a agir de modo

diferente – a reflexão, a qual, conduzida de modo sistemático e finalizado, permite transformar a experiência num saber utilizável. Segundo essa perspectiva, a formação continuada dos professores institui-se como um processo de formalização da experiência.

1. 2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos, portanto, que é no processo de contínuo desenvolvimento profissional do educador, construído cotidianamente a partir de uma prática pedagógica crítico-reflexiva que poderemos repensar a profissão do professor e, conseqüentemente, o processo de ensino-aprendizagem com vistas à qualidade do trabalho docente e da educação.

Para nós, é pela reflexão crítica que o educador, conquistará sua autonomia construindo a si mesmo, através de uma atividade em que se faz presente um alto grau de consciência, num processo teórico-prático, histórica e socialmente. Nessa perspectiva, o sentido do expresso é a construção coletiva da profissionalidade dos professores, para que possam efetivamente emancipar-se, transformando a realidade em que estão inseridos.

Diante dessa perspectiva, o desafio está em romper com modelos padronizados e em criar sistemas diferenciados que possam atender ao desenvolvimento profissional de acordo com necessidades específicas que concebam a formação como um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identificação pessoal e profissional, em interação mútua.

2. REFERENCIAS

BARROSO, J. **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004.

BEHRENS, M. A. **O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 2000.

_____. **Formação Continuada e a Prática Pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.

CANÁRIO, R. (Org.). **Uma escola em mudança com a comunidade**. Projeto ECO, 1968 – 1992. Experiência e reflexões. Lisboa: ITE, p.33-69.

FREIRE, P. **Conscientização**. São Paulo: Moraes, 1985

_____. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

GIOVANNI, L. M. Aprendendo sobre a profissão docente com o exercício da liberdade para refletir. In: ALMEIDA, J. S. de (Org.). **Estudos sobre a profissão docente**. Araraquara: FCL-Laboratório Editorial-Unesp/São Paulo: Cultura Acadêmica, 2001.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino** as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MORIN, E. **A realização dos saberes**. O desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 139-185.

_____. **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Pt: Dom Quixote, 1995.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa, Pt: Publicações D. Quixote/ IIE, 1993.

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

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: Pimenta, S. G.; GHEDIN, X. Y. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**. Gênese e crítica do conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PORTO, Y. S. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, A. J. (Org.). **Educação continuada: reflexões alternativas**. Campinas: Papirus 2000.

SANTOS, J.M.T.P. O limite da necessidade: as condicionalidades interpostas à realização do trabalho educativo na escola. In: FERREIRA, N.S.C. **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. São Paulo: Cortez, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

