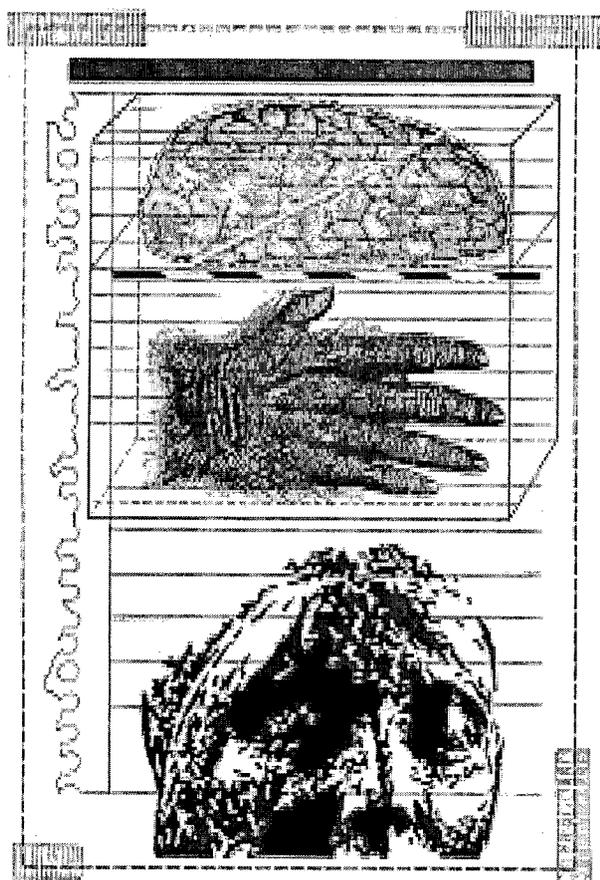




Formação continuada e profissionalização da docência

Maria Luiza de Souza Andrade*
 Maria Cristina Corais**



A formação continuada: principais críticas e abordagens atuais

O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor

Jennifer Nias

Cada vez mais as sociedades reconhecem, menos por uma questão de cidadania que de economia, que a aquisição de conhecimentos por parte de seus cidadãos é fundamental. O discurso relativo às determinações do trabalho no mun-

Resumo

Este texto tem como objetivos situar, no campo da formação continuada de professores, suas principais abordagens e concepções, focalizar algumas de suas problemáticas e apontar, a partir do diálogo estabelecido com autores como António Nóvoa, Vera Candau e Sonia Kramer, encaminhamentos para sua transformação. De forma breve, busca ainda lançar um olhar para as ações de formação em serviço voltadas para professores que alfabetizam, já que esta tem sido uma crescente demanda nos últimos anos. Com a convicção de que pouco avançaremos na implementação de uma política pública de formação continuada de professores enquanto sua ênfase recair apenas sobre a competência pedagógica do professor, este artigo pretende reforçar a ideia de que sua eficácia depende, também, do compromisso estabelecido com questões específicas da profissão, como investimentos na carreira profissional, nos projetos e condições de trabalho nas escolas e na subjetividade do sujeito professor, respeitando e considerando sua história de vida e profissional.

Palavras-chave: formação continuada; formação em serviço de alfabetizadores; políticas de formação.

*Mestre em Educação pela UNIVERSO - Universidade Salgado de Oliveira. Professora da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - FEBF - Centro de Educação e Humanidades. Professora da UNIGRANRIO - Universidade do Grande Rio. E-mail: professoramalu@ig.com.br

**Mestre em Educação pela UFRJ. Professora contratada da UERJ - FEBF - 1º e 2º semestres de 2000. Professora da UNIGRANRIO - Universidade do Grande Rio. Professora Coordenadora da Pesquisa "Formação continuada de professores alfabetizadores do município de Duque de Caxias", financiada pela FAPERJ. E-mail: vilarino@olimpico.com.br

do atual aponta não mais para um modelo de formação estreita, mas para uma educação que proporcione ao profissional competências técnicas, cognitivas e sociais de elevada amplitude. Isto implica em professores mais bem preparados. Se a formação inicial tem um papel limitado neste processo, já que está inscrita em um tempo/espaço determinados, cabe à formação continuada responder a esta demanda.

Caracterizando os modelos de formação continuada

Para António Nóvoa (1991), as estratégias mais comuns utilizadas na formação continuada poderiam ser classificadas em dois grandes grupos:

- *modelos estruturantes*: são aqueles “organizados previamente a partir de uma lógica de racionalidade científica e técnica e aplicados aos diversos grupos de professores” (p. 21).
- *modelos construtivistas*: aqueles “que partem de uma reflexão contextualizada para a montagem dos dispositivos de formação contínua, no quadro de uma regulação permanente das práticas e dos processos de trabalho” (p. 21).

Situando-se na linha dos modelos construtivistas, Nóvoa justifica esta opção por conceber a formação continuada como um processo que possa contribuir para uma mudança significativa na educação e na profissão docente. Para ele, apesar dos modelos estruturantes serem mais eficientes em curto prazo, “tendem a reproduzir as realidades educacionais existentes, dificultando o trabalho de invenção (e de produção) de uma nova escola e de um novo professor” (p. 21). Nóvoa (1991), referindo-se à realidade de Portugal, observa que a maioria das ações de formação contínua desenvolvidas foi, quase sempre, inspirada pela necessidade de introduzir novos métodos de ensino e/ou de divulgar e implementar as reformas educativas. Afirma, ainda, que a lógica da formação contínua articulava-se essencialmente com os objetivos de desenvolvimento do sistema educativo e não com os objetivos de desenvolvimento dos professores e da profissão docente. De grande pobreza conceitual, a expressão “reciclagem” tornou-se a tônica das ações de formação con-

tinuada, ilustrando bem a prevalência de uma atitude normativa e prescritiva em relação aos professores.

Na mesma direção, Candau (1997) afirma que, no Brasil, o que tem predominado é uma perspectiva de formação continuada de professores cuja ênfase é posta na reciclagem. Reconhecendo que este tipo de ação tem estado presente em todos os esforços de renovação pedagógica promovidos pelos sistemas de ensino ao longo dos anos, identifica, na maioria dos projetos realizados, um modelo de formação continuada que caracteriza como “clássica”. Nesta perspectiva, “a ênfase é posta na ‘reciclagem’ dos professores. Como o próprio nome indica, ‘reciclar’ significa ‘refazer o ciclo’, voltar e atualizar a formação recebida” (1997, p. 52).

Como observa Sonia Kramer (1995a) uma política de formação permanente de professores é requisito fundamental na determinação de um ensino de qualidade, mas enquanto esta não é concretizada, os vários sistemas de ensino vão tentando encontrar as possíveis maneiras de realizá-las. É importante registrar que o papel desempenhado pelas Secretarias de Educação, no sentido de oferecer oportunidades de qualificação profissional aos professores, é fundamental. No entanto, as ações relacionadas à formação em serviço que vêm oferecendo têm sido alvo de inúmeras críticas, sobretudo porque os modelos mais utilizados situam-se no grupo que Nóvoa caracterizou como *estruturantes*.

A formação em serviço de professores e suas principais críticas

Podemos dizer que, em geral, as estratégias de formação em serviço – formação continuada promovida pela própria instituição de trabalho – oferecidas pelos diversos sistemas de ensino brasileiros são articuladas, geralmente, em função dos seguintes objetivos: como compensação à precária formação inicial, como forma de atualização e aprimoramento de seus profissionais, ou para disseminar os objetivos de reformas educativas, reestruturações curriculares, mudanças metodológicas ou no sistema de avaliação. Retomando o que Vera Candau considerou como perspectiva clássica de formação em serviço, a maioria é orientada sob o princípio da “reciclagem”.

Parece ser consenso entre os educadores que se dedicam às atividades relacionadas à formação contínua de professores a inadequação de termos como “reciclagem”, “treinamento” e “capacitação” para designar suas ações. Mais que uma inadequação, estes termos são reveladores de uma concepção de formação continuada que não valoriza o sujeito como profissional e pessoa, não valoriza sua prática, sua história, partindo da convicção de que o outro não é conhecedor do saber que está em jogo e, portanto, é incapaz também de produzi-lo.

Vou logo dizendo, não gosto dessa palavra “capacitação”, ela me lembra a idéia de profissionais sendo reajustados em começo de administrações: como se esse profissionais fossem, antes, incapacitados. Vive-se a ilusão de que tais “capacitações” tornam aptos os “recursos humanos” engendrando neles funcionários para a nova gestão. Ou seja, foi roubada ao profissional a sua validade de sujeito. A cada mudança de governo, ele, profissional, se vê desadaptado automaticamente. (Freire apud Nogueira; Geraldi, 1990, p. 45, grifos dos autores)

As palavras de Paulo Freire, em debate sobre as estratégias de formação permanente que a S.M.E. de São Paulo desenvolveria junto aos professores, deixam clara sua indignação com aquelas medidas que negam ao professor sua condição de sujeito. Para ele, o professor não pode ser considerado um receptáculo vazio, como se estivesse à espera da tradicional *educação bancária*.

Também para Regina Leite Garcia, o próprio “título ‘capacitação de professores’ é revelador do preconceito, pois só pode pretender capacitar as professoras quem as considera incapazes” (Garcia, 1996, p. 19). Considerar as professoras incompetentes é, equivocadamente, desconsiderar a prática como um espaço de produção de conhecimentos e valorizar a separação entre os que *fazem* pesquisa e os que *aplicam* pesquisa. Para Garcia, a atuação deve se dar no sentido de que as professoras se transformem em *professoras pesquisadoras*, porque capazes de teorizar sobre a sua própria prática¹. Partindo deste princípio teórico-epistemológico, considera a escola como um espaço de teoria em movimento permanente de construção, desconstrução e reconstrução.

Kramer (1995a) abordando as estratégias utilizadas pelos sistemas de ensino, afirma que estas não têm variado muito, sendo em geral, de dois tipos: os treinamentos via “efeito multiplicador” e os “encontros de vivência”.

- Os pacotes de treinamento via “efeito multiplicador” são, em geral, utilizados a partir da necessidade de provocar ou introduzir certas inovações educacionais, ao que acrescentamos, as mudanças das reformas educacionais. Seu efeito multiplicador se dá da seguinte forma: uma instância central concebe, planeja, propõe e depois capacita um grupo intermediário que vai capacitar outro grupo até chegar ao professor. Entre o discurso de origem e a chegada à escola, propostas viram receitas, teorias e discussões viram farrapos de discurso.
- Os “encontros de vivências” têm como referenciais os aspectos sócio-afetivos, questionando valores e preconceitos. Kramer critica nestes encontros a visão dicotomizada sobre a prática pedagógica, o caráter de evento desarticulado do trabalho concreto dos professores e das condições necessárias à mudança, que não pode se dar sem o conhecimento teórico-crítico e a reflexão sistemática, organizada e coletiva sobre a prática.

Como vimos, Kramer (1994; 1995a; 1995b) Garcia (1996) e Candau (1997) criticam a visão fragmentada do conhecimento em que se baseiam as propostas de formação em serviço de professores, visão que estabelece uma ruptura entre teoria e prática, ou, mesmo quando não estabelece uma oposição, valoriza uma visão associativa (Candau, 1996), onde a teoria é vista como soberana à prática, estabelecendo barreiras entre “os que fazem” e “os que aplicam” pesquisa, entre trabalho manual e intelectual. Esta relação constitui um dos aspectos cruciais, tanto no processo de formação inicial quanto na continuada.

Outra questão preocupante nos processos de formação em serviço refere-se ao que Paulo Freire denunciou como “reajuste dos profissionais a cada mudança de administração”. Este é um dos fatores que mais colaboram com a sua descontinuidade. Como, em geral, cada administração quer imprimir a sua marca, há pouca ou nenhuma

ma preocupação em resgatar/problematizar as construções realizadas anteriormente. Constatase, novamente, a afirmação de Nóvoa (1991) quanto à lógica da formação continuada, que está mais articulada com os objetivos dos sistemas de ensino do que com a qualificação/profissionalização dos docentes.

Colaborando com esta descontinuidade, há, também, o que Nóvoa caracterizou como “um efeito de moda em educação”, que é preciso combater. Cada inovação tende a tornar rapidamente obsoletas linhas de investigação e correntes de pensamento que certamente deveriam estar presentes no novo debate. Kramer e Nunes (1995), referindo-se a esta problemática na formação em serviço de professores alfabetizadores, alertam para o perigo de se “jogar fora” uma importante teoria à medida que uma nova é trazida à luz por um grupo de estudiosos. Fazer isto significa “tanto dizer para o professor, ou para a professora, que se desfaça da sua história e de suas práticas, como significa também dizer que se jogue fora Piaget porque agora o certo é Vygotsky” (p. 125).

Outros fatores concorrem para o insucesso das estratégias de formação em serviço que vêm sendo implementadas, e, entre os que se referem especificamente às universidades, figuram a distância entre o mundo acadêmico e a realidade das escolas, a não socialização das pesquisas realizadas, a falta de canais de informação que garantam aos profissionais da escola o acesso ao conhecimento produzido nas universidades.

Em relação à distância entre o mundo da escola e o da universidade, Kramer (1994) critica a linguagem dura e técnica utilizada nos textos acadêmicos que muitas vezes não se tornam compreensíveis para o profissional que está mergulhado no cotidiano escolar, dificultando a relação deste com as teorias. Critica ainda a concepção instrumental de linguagem que está subjacente aos treinamentos e nos alerta para a inoperância destas ações quando desconsideram o auditório social que ali está, onde há apenas um sujeito que fala (o treinador), que desconhece a existência da réplica interior, da elaboração do outro, da contrapalavra de seus interlocutores.

Com a clareza de que as questões levantadas aqui não esgotam as razões para que a formação em serviço de professores oferecida pelos di-

ferentes sistemas de ensino não esteja atingindo um de seus objetivos principais, que é a melhoria da qualidade da educação oferecida aos alunos, passamos agora à análise de alguns aspectos que têm sido, freqüentemente, apontados por autores comprometidos como uma proposta de formação continuada mais competente no cumprimento de sua função.

Formação continuada de professores: novas abordagens e aspectos predominantes

Um dos aspectos fundamentais, ao qual relacionam-se os demais, e que podemos considerar como uma espécie de “marco” na mudança da concepção antiga para as novas tendências na formação continuada, é que no centro de seu processo devem estar os professores (Nóvoa, 1991).

Pensem na perspectiva clássica de formação continuada de professores caracterizada por Vera Candau. É possível afirmar que nela o professor é visto como um “canal” de transmissão e socialização do conhecimento. É veículo. Logo, deve ser convocado à reciclagem cada vez que surge algo novo, pois o objetivo é transformá-lo em “ponte” entre o sistema de ensino (normas educativas) e a escola (alunos), e cobrar dele que a informação seja apreendida e repassada.

Felizmente, Nóvoa nos lembra que, ao refletirmos sobre o modo como as reformas educativas mudaram as escolas e os professores, “esquecemo-nos de referir que foram quase sempre os professores que mudaram as reformas, seleccionando, alterando ou ignorando as instruções emanadas ‘de cima’” (1998, p. 29). Sem desvalorizar a importância que a formação continuada possui para o desenvolvimento do sistema educativo, não se pode esquecer que são os professores os principais atores na implementação de qualquer reforma.

Analisando os aspectos que parecem predominar nas concepções atuais de formação contínua, destacam-se a profissionalização da docência, a valorização do espaço escolar na formação contínua e a valorização do saber da experiência.

A PROFSSIONALIZAÇÃO DA DOCÊNCIA - lutar pela construção de uma escola de qualidade implica lutar pela formação do professor que ajude a cons-

truí-la e desenvolvê-la. Mas não será possível pensar a formação desse profissional sem considerar sua profissão, carreira, salário, relações de trabalho e de poder nas organizações escolares, condições materiais e físicas de trabalho, autonomia e responsabilidade. Ou seja, sem discutir e analisar o processo de profissionalização da docência.

Antônio Nóvoa nos diz que “mais do que uma profissão desprestigiada aos olhos dos outros, a profissão docente tornou-se difícil de viver do interior” (Nóvoa, 1995a, p. 23). No Brasil, o “mal-estar dos professores” a que se refere o autor torna ainda mais aguda a crise de identidade profissional que vivem. A construção de uma nova identidade profissional do professor, que rompa duplamente com a aura sacerdotal que a envolveu por um longo período de nossa história - portanto desprofissionalizada - bem como com o desprestígio atual que vem sofrendo, passa necessariamente pela concretização de uma política eficaz de valorização da carreira docente. Para Nóvoa (1991), a formação continuada pode estimular a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas.

VALORIZAÇÃO DO ESPAÇO DA ESCOLA - para Nóvoa (1991), falar de formação continuada de professores é falar de um investimento educativo nos projetos da escola. Ela deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência.

Na mesma direção aponta Candau (1997), pois é neste espaço que o professor “aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas e, portanto, é nesse *locus* que muitas vezes ele vai aprimorando a sua formação” (p. 57).

Mas em muitos processos de formação continuada esta dimensão não está presente. O profissional é convocado a participar de encontros nos quais, tradicionalmente, o conteúdo está centrado na aquisição de conhecimentos, métodos ou técnicas, e mesmo quando o objetivo é a troca de experiências, o trabalho é realizado tomando o professor individualmente em relação à escola em que atua. É comum vermos os professores retornarem à escola, após um encontro de formação, e sequer trocarem informações com seus colegas.

Quando a formação contínua é organizada em torno de professores individuais, pode até levá-

los à aquisição de conhecimentos e técnicas, porém, favorece o isolamento e reforça a condição de transmissores de um conhecimento produzido fora da profissão (Nóvoa, 1991). O controle burocrático a que são submetidos os professores desautoriza-os a criar, a produzir conhecimento.

VALORIZAÇÃO DO SABER DOCENTE - Candau considera a valorização do saber docente, em especial os saberes que brotam da experiência, uma questão fundamental no processo de formação continuada, pois é a partir deles que o professor dialoga com as disciplinas e os saberes curriculares. “É através desses saberes que os professores julgam a formação que adquiriram, a pertinência ou o realismo dos planos e das reformas que lhe são propostas e concebem os modelos de excelência profissional” (Candau, 1997, p. 59).

O reconhecimento de que não se pode definir a profissão de professor apenas por critérios técnicos alicerça esta perspectiva, pois, em sua prática, o professor é obrigado a tomar decisões a todo instante, a resolver problemas, propor caminhos, e de forma rápida, sem muito tempo para hesitar ou contemporizar. Sua vida cotidiana depende do conhecimento que mobiliza e elabora durante sua própria ação. Neste sentido, conceber o professor como um prático reflexivo, conforme proposto por Donald Schön (1995), é imperativo. Trata-se de um autodesenvolvimento profissional alicerçado numa atitude de auto-reflexão constante.

Além destes aspectos, cada vez mais se destaca a percepção de que é necessário valorizar as histórias de vida dos professores, pois estas estão de tal forma entrelaçadas às suas histórias de formação e de vida profissional que é impossível, como nos lembra Goodson (1995), conversar com um professor sobre sua prática pedagógica e não encontrar fragmentos de sua vida pessoal envolvidos no discurso.

Ivor Goodson tem sido um dos defensores da utilização das histórias de vida dos professores como um fator importante para os estudos em educação. Neste sentido, argumenta que é preciso ouvir a voz do professor, devolver-lhe o direito à fala.

Ouvir a voz do professor devia ensinar-nos que o autobiográfico, a “vida”, é de grande interesse quando os professores falam do seu trabalho. (...) O que considero surpreendente, se não francamente in-

justo, é que durante tanto tempo os investigadores tenham considerado as narrativas dos professores como dados irrelevantes. (Goodson, 1995, p. 71)

Ainda que esteja se referindo a uma metodologia para estudos e pesquisas no campo da educação, Goodson traz uma perspectiva de análise interessante ao processo de formação contínua: a valorização da experiência.

Este aspecto também aparece no trabalho de Nóvoa. Na trilogia que propõe para a formação continuada, o primeiro item que destaca é “Desenvolvimento pessoal: investir a pessoa e a sua experiência”. Para este autor, urge

(re) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriarem-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida. (Nóvoa, 1991, p. 23)

O que significa dizer que a mobilização da experiência, no processo de formação contínua, não deve estar atrelada somente à dimensão pedagógica, mas às experiências de vida, individuais e coletivas, desses profissionais. E não será possível considerar a sabedoria contida nestas experiências sem devolver aos professores o direito à voz, à narrativa.

Um breve olhar para a formação contínua de professores alfabetizadores

Aproximando-nos da discussão específica da formação continuada de professores alfabetizadores, tomemos as críticas que Kramer (1994) faz aos processos de formação em serviço desses profissionais. Em Walter Benjamin, para quem a sobrevivência da experiência comunicável estaria na arte de narrar, apóia-se para questionar:

Até quando as estratégias de formação de professores em serviço e as políticas públicas de acesso à língua escrita continuarão a desconsiderar o fato de que é preciso que os professores se tornem narradores, autores de suas práticas, leitores e escritores de suas histórias, para que possam ajudar as

crianças a também se tornarem leitoras e escritoras reais, retirando prazer do falado e do lido e gostando de escrever? (Kramer, 1994, p. 61)

Ainda que de forma breve, gostaríamos de lançar um olhar mais atento às políticas de formação em serviço oferecidas aos professores alfabetizadores, já que a partir dos anos 80, diversas políticas públicas voltadas para a alfabetização foram implementadas pelos governos estaduais e municipais. Podemos destacar dois aspectos marcantes que possibilitaram a implantação de tais políticas, traduzidas geralmente pela implementação dos “Ciclos de Alfabetização”, envolvendo as primeiras séries do Ensino Fundamental. Por um lado, o início do processo de abertura política no país representado pelo retorno das eleições diretas, surgimento de novos partidos políticos, reconstrução dos movimentos populares, retorno de brasileiros exilados e a participação de importantes educadores nas políticas educacionais de estados e municípios, como Darcy Ribeiro, Paulo Freire, Neidson Rodrigues e outros. Por outro, a produção e difusão de literatura educacional de vertente crítica e de estudos específicos sobre os processos de aquisição da leitura e escrita, em especial as pesquisas de Emilia Ferreiro e colaboradores (Psicogênese da Língua Escrita), baseadas na obra de Jean Piaget, os estudos sociolinguísticos e a retomada de obras importantes como a de Lev S. Vygotsky.

Toda esta nova configuração trouxe para o campo da alfabetização a necessidade da formação continuada, no entanto, como nos aponta Paulo Freire (1995), um dos princípios básicos do programa de formação de educadores é que “a prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer” (Freire, 1995, p. 80). Se para o construtivismo a relação sujeito/objeto do conhecimento é um processo ativo e de relação mútua, se a premissa básica é que o aluno constrói esse conhecimento, e para o sócio-interacionismo isto se dá em um processo que passa pela mediatização da história e cultura, o mesmo deveria ser pensado para o professor, que também é um sujeito do conhecimento, da história e cultura. Infelizmente, este princípio nem sempre esteve presente nos processos de formação em serviço, apesar de ter sido

apontado por muitos profissionais comprometidos com a questão da alfabetização, como se pode perceber nesta fala de Madalena Freire, em debate com Ferreiro:

Se aceitamos que o educando é um sujeito que se alfabetiza ao interagir com seu próprio processo de alfabetização, o professor deve ser aquele a quem devem ser oferecidos instrumentos que resgatem sua reflexão teórica sobre sua prática, para que ele possa construir sua trajetória juntamente com a de seus educandos. (Ferreiro, 1990, p. 24)

Madalena Freire acrescenta, ainda, que a construção do educador como responsável por sua própria prática é um processo perdurável, porém lento e que exige paciência. A paciência essencial a um educador que se envolve na formação de um outro educador.

Esta foi uma questão problemática para a maioria dos projetos de alfabetização: esperar o tempo do professor. Emilia Ferreiro, admitindo que o tempo de assimilação dos professores é muito mais lento do que o dos alunos, questiona qual deles se deveria respeitar:

É evidente que todos gostaríamos de respeitar tanto o tempo de assimilação do professor quanto o das crianças, mas parece difícil, em termos de prioridades, fazer simultaneamente as duas coisas. Se a prioridade é conseguir que os professores se reprofissionalizem e conquistem uma prática autônoma, algumas medidas aparecem como prioritárias; se damos prioridade a reverter o mais rápido possível a situação do analfabetismo na América Latina, parece que teríamos que priorizar o tempo de assimilação das crianças antes do que o dos professores. Não é a mesma coisa ter como prioridade a redução dos índices de analfabetismo ou a capacitação dos professores. (Ferreiro, 1990, p. 4)

A fala de Emilia Ferreiro revela sua preocupação com a reprofissionalização do professor, mas demonstra também sua angústia em buscar soluções para o problema do analfabetismo na América Latina. No entanto, cabe questionar se é possível priorizar a redução dos índices de anal-

fabetismo sem priorizar a formação do profissional que irá trabalhar com esses alunos.

Foi esse pensamento que levou muitos projetos a recusarem o diálogo com a experiência anterior do professor, que justificou apagar a história profissional deste. Como dizer para um professor que “alfabetizou” várias turmas com o método fônico, por exemplo, que sua prática estava errada?

A equivocada distinção entre priorizar o problema do analfabetismo na América Latina ou priorizar a profissionalização do professor, mais uma vez nos remete ao que Nóvoa (1991) considerou como um dos principais enganos dos projetos de formação continuada: “prolongou-se uma lógica da formação contínua de professores articulada, essencialmente, com objectivos do desenvolvimento do sistema educativo e não com objectivos de desenvolvimento da profissão docente” (p. 19, grifos do autor).

Nos projetos de formação contínua de professores alfabetizadores prevaleceu a lógica apontada por Nóvoa. A articulação era com os objetivos dos sistemas de ensino: alfabetizar os alunos das classes populares. Então, poderíamos perguntar: mas esse objetivo não é prioritário? Não é o objetivo dos professores também? Sim, este é o objetivo prioritário, ou deveria ser, tanto dos professores quanto dos sistemas de ensino. Acontece que o que está em jogo não é uma “questão simples” como o aprendizado de uma nova técnica de ensinar a ler e escrever, trata-se de uma mudança conceitual sobre o entendimento do processo de alfabetização, que exige do professor mudanças de concepções e postura frente ao educando. Esperar que o professor alfabetize a partir desses pressupostos ainda que não tenha avançado em seu desenvolvimento profissional é, no mínimo, contraditório.

Para Kramer (1995b), a preocupação com um projeto democrático de educação nos anos 70/80 não evitou que nossa atuação fosse marcada por um certo cientificismo, ou seja, que acreditássemos em nosso poder de mudança a partir do domínio de um saber acadêmico.

Cientificismo que se manifesta quando julgamos ser possível classificar a prática pedagógica em tipologias ou quando acreditamos ser desejável

encontrar uma única e melhor saída para uma metodologia didática, um currículo, uma proposta pedagógica, ou de formação de professores. (Kramer, 1995b, p. 109)

Aprendemos com Nóvoa que considerar a experiência do professor é fundamental para que se consolide cada vez mais sua competência pedagógica, no entanto, a dimensão pedagógica sozinha não garantirá a eficácia de uma formação continuada a serviço da melhoria da qualidade da educação oferecida aos nossos alunos. É preciso investir na profissionalização da docência.

Infelizmente, a ênfase nos aspectos estritamente pedagógicos – acreditar na mudança a partir de uma saber acadêmico – parece vir se constituindo na tônica da formação continuada de professores. Recentemente, o Ministério da Educação e Cultura lançou um programa específico para a formação continuada de professores que estão em turmas de alfabetização, seja de crianças, jovens ou adultos. Trata-se do PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. De acordo com o Documento de Apresentação de janeiro de 2001, o PROFA “é um curso de aprofundamento, destinado a professores e formadores, que se orienta pelo objetivo de desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever” (MEC/SEF, p. 05).

Elaborado pela SEF - Secretaria de Educação Fundamental, o programa está organizado em três módulos com duração aproximada de 40 semanas e é desenvolvido por meio de parcerias, em especial com as secretarias de educação e Instituições de Ensino Superior.

Embora reconheçamos que o PROFA apresenta uma importante iniciativa para a formação de professores que já atuam na alfabetização em nosso país – não questionamos sua qualidade – gostaríamos de questionar sua eficácia em relação a uma política de formação continuada dos professores que alfabetizam, pois embora o documento de apresentação cite a valorização profissional como um fator fundamental para a eficácia das políticas públicas para a educação (p. 19), não há desdobramentos concretos do PROFA, por exemplo, na progressão da carreira dos professores que dele participam

ou uma indicação de que as secretarias de educação parceiras apontem neste sentido. Ou seja, mais uma vez a ênfase é colocada na dimensão pedagógica do processo.

Parece-nos que o erro cometido na década de 90 durante a implementação de projetos de alfabetização espalhados por todo o país – falta de investimentos na formação pedagógica do professor para lidar com as novas configurações da alfabetização – busca, agora, ser redimido com várias iniciativas de formação em serviço executadas pelas secretarias de educação, inclusive com o apoio de projetos como o PROFA. No entanto, nos perguntamos: serão necessários mais quantos anos para percebermos que investir na formação continuada dos professores vai muito além das questões meramente pedagógicas?

Considerações finais

Embora o reconhecimento da necessidade da formação continuada de professores venha ganhando cada vez mais adeptos, ainda estamos distantes da implementação de uma política que assegure aos professores uma formação comprometida com as questões específicas da profissão.

Afirmamos não ser possível falar em uma política pública de formação continuada de professores no Brasil, pois o que encontramos são ações isoladas, em geral implementadas por secretarias de educação. São, na realidade, ações de formação em serviço, voltadas na sua maioria para os professores que atuam nas primeiras séries do Ensino Fundamental, muitas vezes articuladas como “pacotes de treinamento”, sujeitos às conseqüências negativas do “efeito multiplicador” denunciado por Kramer (1995a) e voltadas exclusivamente para atender aos objetivos dos sistemas de ensino.

Colocar no centro de seu processo os professores significa priorizar a qualidade da educação do aluno. Melhorar a qualidade da formação contínua oferecida aos professores implica em tomar este profissional em suas dimensões sócio-profissionais e pessoais.

O erro de muito projetos de formação em serviço é considerar os professores apenas em sua dimensão pedagógica, ou melhor, técnica, reduzindo sua profissionalização a um conjunto de competências estritamente pedagógicas.

Nós acreditamos que professores competentes pedagogicamente são fundamentais para a construção de uma educação de qualidade (sobretudo se considerarmos os índices de analfabetismo do país²), mas não se pode esperar que esta competência seja construída e mantida sem que outras variáveis sejam consideradas, como as relacionadas à carreira profissional, às condições de trabalho, à profissionalização da docência, às questões relativas à identidade e subjetividade desses profissionais, entre outras. Somamos esta preocupação a todas as outras críticas já elencadas neste texto, esperando que esta reflexão possa contribuir para um redimensionamento das diversas ações hoje implementadas junto aos professores.

Finalizamos afirmando que os professores – figura central no processo de formação continuada – pouco têm sido ouvidos. Infelizmente, as ações voltadas para a formação continuada ignoram que ouvi-los nos coloca no caminho para o desenvolvimento da profissão docente. Ouvir é considerar o que sabem, o que fazem e para onde querem ir; é permitir que tracem coletivamente os caminhos de sua formação; é superar a visão de que é preciso “ensinar” aos professores o melhor método, a melhor teoria, as competências; é possibilitar que construam sua própria identidade profissional.

Não podemos mais ignorar que o compromisso com uma formação continuada concreta é um dos caminhos para a construção da educação de qualidade de que este país tanto precisa.

Notas

1. No livro “A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática”, Regina Leite Garcia (Org.) refere-se aos professores no feminino.

2. Segundo dados do INEP/MEC (Censo Demográfico de 2000), o índice de analfabetismo nos grupos de 15 anos ou mais era de 13,6%, chegando a 26,6% na região Nordeste.

Referências bibliográficas

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Programa de Formação de Professores Alfabetizados*. Documento de Apresentação. Brasília: MEC/SEF, 2001. 27 p.
- CANDAU, V. M. (Org.). *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1996. 179 p.
- _____. (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997. 220 p.
- FERREIRO, E. (Org.). *Os filhos do analfabetismo: propostas para a alfabetização escolar na América Latina*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. 107 p.
- FREIRE, P. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1995. 144 p.
- GARCIA, R. L. (Org.). *A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática*. São Paulo: Cortez, 1996. 240 p.
- GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora, 1995. 214 p. p. 63-78.
- INEP/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/ Ministério da Educação - *Censo demográfico 2000*. Disponível em: <www.inep.gov.br/estatisticas/numeros/brasil>. Acesso em: setembro de 2002.
- KRAMER, S. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo: Editora Ática, 1994. 213 p.
- _____. *Alfabetização, leitura e escrita - formação de professores em curso*. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias de Botafogo e Escola de Professores, 1995a. 165 p.
- _____. *A formação do professor como leitor e construtor do saber*. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). *Conhecimento educacional e formação do professor*. Campinas, SP: Papyrus, 1995b. 138 p. p 101-126.
- KRAMER, S.; NUNES, M. F. R. Teorias do conhecimento: o bebê e a água do banho. In: MEC/SEF – Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental – *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores*. Documento de Apresentação. MEC: Brasília, DF, 2001. 27 p.
- NOGUEIRA, A.; GERALDI, J. W. (Orgs.). *Paulo Freire: Trabalho, comentário, reflexão*. Petrópolis: Vozes, 1990. 86 p.
- NÓVOA, A. et al. Conclusões do congresso. In: *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas*. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991. 335 p.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995a. 240 p.
- _____. Os professores e as histórias da sua vida. In NÓVOA, A. *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora, 1995b. 214 p. p. 11-30.
- _____. O método (auto)biográfico na encruzilhada dos caminhos (e descaminhos) da formação dos adultos. *Revista Portuguesa de Educação*. Centro de Estudos Educacionais e Desenvolvimento Comunitário, Portugal: Universidade do Minho n. 2, p. 7-20, 1988.
- SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995. 240 p. p.77-92.

Abstract

This text has as an objective establish, in the field of the continued formation of professors, its main boarding's and conceptions, to focus some of its problems and point out, from the dialog established with authors as António Nóvoa, Vera Candau, and Sonia Kramer with respect to its transformation. Of brief form, it takes a look for formation actions in service toward professors who alphabetize, since this has been an increasing demand in the last years.

With the conviction that we will advance little in the implementation of a public politics of continued formation of professors while its emphasis fall only on pedagogical competence of the professor, this article intends to strengthen the idea that efficiency also depends on, the commitment established with specific questions of the career, as investment in the professional career, the projects, and conditions of work in the schools in the subjectivity of the person professor, respecting and considering its history of life as well as professional one.

Keywords: continued formation; formation in service of professors who alphabetize; politics of formation.

Data de entrega: 28/06/02
Data de aprovação: 18/11/02