
FORMAÇÃO CONTINUADA: DECISÃO INSTITUCIONAL OU ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DE AUTONOMIA?

*Sonia Regina Mendes dos Santos**

RESUMO

A formação continuada de professores tem gerado novos desafios para as redes públicas de educação e para as universidades. A estas últimas cabe consolidar projetos os mais diversos de formação de quadros para o setor educacional que respondam às necessidades da sociedade. Às redes públicas cabe oferecer, entre outros aspectos, condições para a realização pessoal e profissional de seus professores. Contribuindo para o estudo desse tema, são relatados os resultados preliminares da pesquisa realizada junto aos professores da rede pública do Município de Duque de Caxias os quais indicam que a formação continuada não pode ser concebida como um meio de acumulação de conhecimentos e técnicas, mas deve ter como referência um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente da identidade pessoal e profissional dos professores, com a qual eles possam ser reconhecidos em seus processos de construção de autonomia profissional.

Palavras-chave: Formação continuada de professores, políticas e planejamento educacional.

INTRODUÇÃO

Este estudo enfatiza a reflexão e a análise sobre alguns dados iniciais gerados pela pesquisa “A formação contínua de professores: um estudo sobre as políticas públicas encontradas na Baixada Fluminense”¹, desenvolvida pela Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, unidade acadêmica da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). A pesquisa teve início em 2001, tendo como principal objetivo contribuir para a análise da formação continuada destinada aos professores segundo vários enfoques: ações desenvolvidas pela universidade pública; políticas definidas pelas secretarias municipais de educação localizadas na Baixada Fluminense; percursos formativos dos professores e seu engajamento nas práticas de formação continuada, de modo a refletir sobre meios mais significativos de desdobramento de novas propostas de formação em serviço.

De modo geral, segundo relatos obtidos em estudo exploratório, as secretarias de educação dos municípios da Baixada Fluminense podem ser identificadas como instâncias locais que, de maneira pouco institucionalizada, procuram oferecer algumas oportunidades de “capacitação” aos professores. Quase sempre essas iniciativas oscilam nos municípios quanto à sistematização da oferta, entre as que compõem um plano de ação orgânico da secretaria e as oriundas das decisões flutuantes definidas por corpo técnico pedagógico dessas instâncias.

Muitas vezes, de modo geral, as iniciativas de formação, visando ao aperfeiçoamento de práticas pedagógicas do professor, resultam em ações descontinuadas; projetos são constantemente interrompidos, ou mesmo alterados, sem sequer uma avaliação dos participantes, e, além disso, modelos científicos são tornados “modismos” e apontados como solução para todos os problemas. Tais

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Faculdade de Educação da Baixada Fluminense.

¹A região da Baixada Fluminense abarca municípios pertencentes a região metropolitana da cidade do Rio de Janeiro, a saber: Duque de Caxias, Queimados, São João de Meriti, Belford Roxo, Nilópolis, Queimados, Nova Iguaçu e Magé.

atividades partem do pressuposto de que o “treinamento” de professores seria suficiente para a construção de um processo educativo transformador e são justificadas a partir de vários propósitos: pretendem o treinamento do professor para novas tarefas, são organizadas como estratégia de implantação de uma inovação educacional ou mesmo atrelam-se à suposição de que a formação inicial dos professores foi insuficiente para o exercício de seu trabalho.

As iniciativas de aprimoramento docente, quase sempre, partem do pressuposto que boa parte dos professores necessita superar lacunas em sua formação, tanto do ponto de vista conceitual como do metodológico e apostam na estruturação de atividades que enfatizam um determinado referencial teórico, ou mesmo, a mistura de diferentes correntes teóricas. Essa visão simplista acaba por redundar em fracasso. Em muitos casos, ocorre um verdadeiro fenômeno de rejeição, muitas vezes explicado pelo fato de os professores não “aceitarem” as mudanças pretendidas.

A necessidade da reflexão crítica sobre com e como o discurso teórico contribui para a prática pedagógica do professor, nesses casos, seria fundamental para que ele pudesse buscar mais subsídios teóricos e repensar sua prática.

Nas universidades, por sua vez, a formação continuada está voltada para a realização de atividades de extensão como cursos, assessorias e eventos que pretendem socializar o conhecimento produzido. Muitas vezes, essas atividades acontecem sem nenhuma reflexão sobre os problemas que as escolas e secretarias de educação enfrentam e seguem um formato instrucionista típico. A universidade, de antemão, julga relevante o que será oferecido, sem considerar outras aspirações e necessidades ou propor espaço maior de interlocução para o desenvolvimento de trabalho mais conjunto. Com base em minha vivência como participante de um programa em fase experimental de cooperação da universidade com o ensino básico, observo que, por outro lado, quase sempre as escolas e secretarias de educação sacralizam a universidade; qualquer decisão sobre “os saberes necessários” para o educador que dela parta é irrefutável, por isso, têm dificuldade de exprimir suas necessidades primordiais.

A formação continuada de professores, apesar de ser uma das tarefas fundamentais da universidade em seus propósitos de garantir à sociedade o acesso à capacidade de manejar conhecimentos, acaba tendo dela um envolvimento esporádico, descontínuo, uma vez que, quase sempre, as ações se pautam em resposta a demandas que chegam até ela.

Demo (2001) considera que o currículo das faculdades de educação poderia prever atividades de aprendizagem e manejo do conhecimento que incluíssem, entre outros aspectos, o tratamento dos professores, o monitoramento da aprendizagem nas escolas e a produção de material didático. O autor afirma que “só faria bem aos alunos de pedagogia se, curricularmente, tivessem atividades de aprendizagem acopladas com a esfera da educação básica” (op. cit., p. 153).

A formação inicial de professores em muito poderia beneficiar-se de atividades exercidas pela universidade no desenvolvimento de projetos permanentes de formação em serviço. Por sua vez, a formação continuada ocorreria de forma mais orgânica com as escolas e professores. Por meio dessa interlocução, poderíamos, enfim, alcançar o propósito de tornar o ato de ensinar um processo constante de investigação, além de se considerar a possibilidade da universidade cumprir seu papel na instrumentalização do professor, tendo em vista que a formação continuada é um dos fatores determinantes para uma atuação eficaz do professor, conforme discutem diversos autores entre eles: Perrenoud, 1992, 1999, 2000; Freire, 1997; Nóvoa, 1995a, 1995b; sendo que ela não deve estar descontextualizada, a parte do processo escolar.

Para a consecução desta investigação foi realizado, em primeiro lugar, um recorte teórico tendo em vista uma fundamentação respaldada em produção de conhecimentos inovadores quanto à formação continuada e, em segundo lugar, por ser igualmente importante, foi realizada a investigação teórico-prática para analisar se as ações de formação continuada implementadas estão causando o efeito esperado e, além disso, examinar se os anseios dos professores quanto a uma formação continuada estão sendo atendidos. Procuo neste artigo demarcar, em síntese, o processo de formação dos professores, ou seja, mais especificamente, quais percursos formativos eles fazem e como percebem as possibilidades de formação continuada que recebem: os professores se sentem sujeitos da sua formação? O que os professores percebem sobre a formação continuada? De que forma eles participam da formulação e da gestão das políticas de formação continuada? As atividades de formação continuada tem se constituído um espaço de produção de novos conhecimentos, de troca de diferentes saberes, de reflexão crítica sobre a prática do professor?

O PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL:

Da formação inicial às perspectivas sobre formação continuada

Entre as tendências mais presentes nos estudos sobre a formação de professores está a reflexão como conceito mais adotado. Schön (1995), um dos autores que mais tem contribuído para a difusão do conceito de reflexão, propôs o conceito de reflexão-na-ação como o processo pelo qual os professores aprendem a partir da análise e interpretação de sua própria atividade.

Parte-se do pressuposto de que a reflexão crítica, potencialmente, ajudará a reconstruir posturas emancipadoras em nossa sociedade. Contudo, é necessário considerar que boa parte dos professores tendem a limitar seu mundo de ação e de reflexão à aula. Nesse processo, é necessário transcender os limites que se apresentam inscritos em seu trabalho, superando uma visão meramente técnica na qual os problemas se reduzem a como cumprir as metas que a instituição já tem fixadas. Esta tarefa requer a habilidade de problematizar as visões sobre a prática docente e suas circunstâncias, tanto sobre o papel dos professores como sobre a função que cumpre a educação escolar.

Na perspectiva de Contreras (2002), conceber o trabalho dos professores e professoras como trabalho intelectual quer dizer, pois, desenvolver um conhecimento sobre o ensino que reconheça e questione sua natureza socialmente construída e o modo como se relaciona com a ordem social, assim como analisar as possibilidades transformadoras implícitas no contexto social das aulas e do ensino. Além disso, o autor, a tomada de consciência dos valores e significados ideológicos implícitos nas atuações docentes e nas instituições poderia orientar uma ação transformadora capaz de atenuar a injustiça na instituição escolar, o processo de reflexão crítica permitiria aos professores avançar num processo de transformação da prática pedagógica mediante sua própria transformação como intelectuais críticos. Não seria essa uma das tarefas fundamentais da formação continuada?

Um outro aspecto a considerar é a ênfase dada na atualidade ao desenvolvimento profissional dos professores, compreendido como uma série de situações de aprendizagens que afetam o processo de aprender a ensinar e o crescimento intelectual e profissional dos professores. O desenvolvimento profissional pressupõe evolução e continuidade, além do caráter contextual e organizacional (MARCELO, 1998). A grande contribuição desses estudos é que nos permite estar mais atentos para reconhecer que as necessidades, os problemas, as buscas dos professores não são as mesmas nos diferentes momentos do seu exercício profissional, embora muitos dos programas de

formação continuada não estejam atentos a esse fato. De um modo geral, os programas de formação são os mesmos, sendo eles voltados para o professor iniciante ou para o professor com muita experiência profissional.

Uma das diretrizes principais deste estudo foi considerar que no contexto atual é difícil defender uma pedagogia autônoma na escola, sem defender, paralelamente, um perfil de professor autônomo. Parte-se do pressuposto de que todo processo de formação continuada deve conduzir à autonomia profissional e de que um bom profissional é um ser reflexivo que, não obstante o caráter problemático e indefinido das situações escolares, é capaz de interferir pedagogicamente, promovendo a redução dos índices de evasão e repetência. Para isso, é fundamental conhecer melhor o professor, por meio de seus percursos formativos e sua percepção sobre os processos de formação continuada.

Para conhecer mais de perto a questão da formação continuada do ponto de vista dos professores e de suas condições objetivas de trabalho, foi elaborado e aplicado um questionário com questões abertas e fechadas a professores da Rede Pública Municipal de Duque de Caxias.

A Secretaria Municipal de Educação do Município de Duque de Caxias pode ser identificada como uma das instâncias da Baixada Fluminense de maior preocupação e sistematização das ações de formação continuada. Ela possui um corpo de profissionais voltadas para o planejamento de uma série de atividades de caráter permanente, dentre as quais, o Programa de Capacitação de Diretores (PROCAD), o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores(PROFA), as Jornadas Pedagógica e Administrativas que ocorrem bimensalmente, além de grupos de estudos que ocorrem nos quatro distritos do município.

Entre outros aspectos, o instrumento de coleta de dados buscava apreender o perfil dos professores da rede em termos de percurso formativo e profissional, sua análise das atividades formativas desenvolvidas na escola e pelo órgão público local, além de como os professores viam sua participação na formulação das políticas de formação continuada. Para assegurar a precisão dos dados obtidos, foi realizado um pré-teste com elementos participantes da população pesquisada, o que possibilitou a clareza e a organização geral das questões. O questionário definitivo foi submetido à apreciação de membros gestores da Secretaria Municipal de Educação e aprovado para aplicação na rede.

O início do trabalho contou com um plano estatístico elaborado por estagiários e professores do Instituto de Matemática e Estatística da UERJ. Mediante cadastro fornecido, pela Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias- Mapa de Funcionamento da Rede/ Agosto de 2001 – do total de docentes estimados em 1.964 (mil novecentos e sessenta e quatro), com turmas atendidas por segmento escolar, seccionados pelos quatro distritos educacionais da cidade, foi possível implementar o modelo de amostragem aleatória estratificada fixada em 132 (cento e trinta e dois) docentes do primeiro segmento e 45 (quarenta e cinco) do segundo segmento. O intuito foi privilegiar, de forma abrangente, as características inerentes a cada distrito, levando-se em conta a respectiva localização geográfica de cada escola. Os docentes foram selecionados de forma aleatória, proporcionalmente ao quantitativo de professores com turma de cada segmento do ensino fundamental, constituindo, assim, o tamanho mínimo da amostra.

O primeiro conjunto de informações do trabalho se refere às características gerais desse corpo docente e tem como dados principais que cerca de 89% é constituído de mulheres, sendo que 70% de todo o corpo docente tem menos de 42 anos de idade e, para iniciar carreira no magistério, 43% concluíram o curso de Formação de Professores no Nível Médio das escolas públicas estadu-

ais. A maioria dos professores entrevistados (85,2%) tem mais de cinco anos de experiência profissional. Grande parte (81,7%) já tem mais de 10 anos de magistério público.

O segundo conjunto de informações tratou dos processos de escolarização e busca autônoma de formação dos professores e revelou que, além do curso de formação de professores do nível médio, cerca de 33 % ainda estão realizando um curso superior e 59, 1% dos professores já haviam concluído um curso de ensino superior. Desses professores formados em cursos superiores, menos de 1% (0,7%) optou por fazer curso não relacionado ao exercício da carreira do magistério.

Tais percentuais, tendo em vista que 47, 6% dos que concluíram o curso superior fizeram-no em instituições privadas, indicam que boa parte dos professores, de certa forma, investiu na profissão, inclusive disponibilizando recursos financeiros para a continuidade de seus estudos.

Entre aqueles que concluíram o curso superior, 36,5% deram continuidade aos estudos, também fazendo curso de pós-graduação *latu sensu*, e um dos respondentes havia concluído o curso de Mestrado. Cerca de 50% que fizeram curso de especialização, fizeram-no em instituições particulares; pode-se afirmar que, devido à atual política de oferta de cursos de especialização nas universidades públicas envolver custos para o alunado, com a fixação de mensalidades, é provável que quase todos os que fizeram cursos de pós-graduação *latu sensu* tenham disposto de recursos financeiros próprios para dar continuidade aos estudos e ampliar as chances de ascensão profissional. Cabe ressaltar que o único curso de pós-graduação *latu sensu* não pago existente na região da Baixada Fluminense é o oferecido pela Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, sendo disponibilizadas cerca de 20 vagas anuais. Desse modo, com relação a estudos de pós-graduação, foi possível perceber que houve continuidade de investimentos dos professores em busca de uma formação mais aprofundada.

Com relação à possibilidade de dar continuidade à formação como professor, a maioria (86%) expressou o desejo de realizar novos cursos de formação; em 79% das respostas os professores afirmaram pretender fazer cursos de especialização e mestrado em áreas relacionados ao ensino. Os demais respondentes disseram pretender fazer curso superior relacionado à carreira do magistério. É importante observar que os professores não parecem almejar somente a conclusão de um curso superior, boa parte deles expressa o interesse pela realização de cursos de pós-graduação, mais especificamente mestrado e doutorado.

Quanto às dificuldades encontradas para a realização dos estudos pretendidos, 29,5% dos professores alegam falta de tempo, 15,6% a falta de recursos financeiros e 13,9% ao fato de estarem engajado em outro curso no atual momento.

No terceiro bloco, encontra-se a análise que os professores fazem de sua experiência de formação em serviço. Uma avaliação importante é que, para a maioria dos professores (92%), há possibilidade de discutir problemas da prática pedagógica no ambiente de trabalho. Para 33,9% tal possibilidade está assegurada pela existência contínua de grupos de estudo.

Boa parte dos professores (88,6%) considera que seu trabalho como docente é avaliado. Para 44% deles, os espaços avaliativos ocorrem nas reuniões e conselhos de classe organizados pela escola; é nesses momentos que se vêem sendo avaliados, mesmo não ocorrendo uma avaliação mais sistemática e estruturada do trabalho desenvolvido.

Em relação a seu processo de aprendizagem, 46% dos professores consideram que aprendem tanto em situação de estudo individual como coletiva, mas 31% afirmam preferir aprender em espaços coletivos de debate e estímulo à reflexão.

Quando almejam estudar sobre algum assunto, 63,4% afirmam manter um processo pessoal de apropriação de conhecimento, seja através de leituras (33,9%), seja através de pesquisas (29,5%). É possível perceber, pela análise das questões abertas, uma tendência à existência de movimentos pessoais de estudo e reflexão, tanto por meio da leitura de livros e periódicos, quanto pelo acesso à Internet e uso dela. A iniciativa de procurar pessoas mais experientes apareceu como alternativa para 25% dos respondentes. Geralmente, tais professores afirmaram procurar os coordenadores pedagógicos para aprofundar algum tema de interesse.

De modo geral, os professores (77,3%) apreciam positivamente as experiências formativas de que participam. As atividades realizadas pela escola, mais especificamente os grupos de estudo, são consideradas importantes, na medida em que se tornam propiciadoras de debate e aprofundamento sobre aspectos da prática pedagógica; as maiores críticas são feitas quando esses espaços não permitem a livre expressão das idéias ou mantêm-se apenas no nível da superficialidade com relação às dificuldades encontradas e temas de estudo.

Os seminários, palestras e cursos promovidos pela SME são valorizados por serem enriquecedores, principalmente quando oferecem a possibilidade de entrar em contato com relatos de experiências educacionais positivas e concretas. O alto nível dos palestrantes convidados pela SME também é algo que os professores apreciam muito. Eles consideram que tais atividades – realizadas no âmbito da escola e da SME – contribuem para melhorar o trabalho que realizam em sala de aula.

Boa parte dos professores (81%) afirma procurar participar das atividades de formação desenvolvidas pela SME. Os que não participam alegam a grande dificuldade de conciliar o trabalho com os horários em que são oferecidas tais atividades. Entre eles, 34,7% apreciam as atividades formativas que propiciam um enfoque teórico-prático, 13,9% têm interesse em atividades de aplicação imediata em sala de aula, 12,1% apreciam a abordagem de temas atuais. Cerca de 14% analisam que as atividades formativas são regulares e precárias. A principal crítica feita às atividades formativas diz respeito ao pouco tempo para o aprofundamento do tema (30,4%). Segue-se a falta de continuidade entre os temas, o que, para eles, demonstra a oscilação de objetivos de formação da SME (19,1%); também criticam o número restrito de vagas oferecidas para algumas atividades.

Para 48,6% desses professores, as atividades formativas são oferecidas em quantidade razoável. Estão nesse grupo os professores de áreas como Geografia, Língua Estrangeira, Educação Artística, Língua Portuguesa e outras do segundo segmento do ensino fundamental, os quais consideram que não vêm sendo atendidas suas necessidades devido a ausência de encaminhamento de discussões sobre seu campo disciplinar.

Boa parte dos professores (53%) avalia que as atividades correspondem, razoavelmente, a seus interesses, pois analisam que as propostas formativas são definidas pelos interesses da SME. De modo geral, os professores dos anos iniciais parecem mais satisfeitos, mas há aqueles os quais consideram que ainda há temas/questions as quais gostariam de ver contemplados e criticam a quantidade de vagas oferecidas em algumas atividades de seu interesse.

Sobre a participação no processo de definição da formação continuada de professores, 73,9% afirmam que não são consultados sobre suas necessidades; 23,4%, porém, analisam que a consulta é realizada indiretamente, por meio da avaliação que fazem dos eventos e encontros promovidos. A maioria dos professores (78,2%) entende que deve participar das atividades de elaboração das propostas de formação continuada, emitindo opiniões e sugerindo temas, o que poderia ser feito de modo objetivo, através de pesquisas, ou mesmo durante os encontros de que participam.

O contato com os fatos, atitudes e crenças dos professores pode, em primeira análise, revelar que, em meio à perda de prestígio social de seu trabalho, responsabilizada pela empobrecida qualidade das escolas, frutos, eles também, de uma formação historicamente desqualificada, os professores têm procurado, às próprias expensas, ir em busca de melhor formação; têm se encaminhado para as instituições de ensino superior, fazendo cursos de graduação, em especial, licenciaturas, visando a ascender na carreira do magistério e, por vezes, realizam cursos de especialização. Um outro aspecto é que os professores parecem ter iniciativas de aprendizagem, através de leituras, troca entre docentes e uso da Internet.

Os grupos de estudo, valorizados pela maioria dos professores, parecem ser uma instância capaz de tornar possível que o projeto de escola seja coletivamente construído, a partir da reflexão sobre os problemas enfrentados no âmbito escolar, mas não são suficientes, na medida em que são percebidos como espaços superficiais de discussões ou mesmo em que não há liberdade de expressão.

Nas propostas desenvolvidas pela secretaria municipal, os professores valorizam as iniciativas, mas se ressentem da falta de continuidade dos projetos e, até mesmo, da carência de oportunidades, devido à falta de vagas ou de previsão de ações destinadas a certos grupos, que acabam não sendo contemplados. Na formulação de propostas de formação contínua, fica evidente que, além de se conhecer os percursos de formação dos professores, precisamos ouvi-los em suas necessidades, de modo que se possa romper com os modelos únicos de formação continuada a que eles estão sujeitos e considerar novas possibilidades de formação que apoiem os movimentos de auto-aprendizagem.

Segundo Petto (2002), “enquanto não tivermos no Brasil uma política educacional que considere o professor e a professora diferentes entre si e de todos, elementos-chave de todo o processo, não adianta distribuir parâmetros, computadores, livros e parabólicas” (op.cit, p. 125).

O autor analisa que:

precisamos de professores bem pagos, com escolas equipadas e, principalmente, conectadas, para, em rede, articulando-os uns com os outros, montarmos uma verdadeira cruzada de transformação educacional em nosso país. Mas isso deve ocorrer com a atualização de projetos e com políticas que fortaleçam os locais e as regiões, não com projetos elaborados por especialistas iluminados e distribuídos em *broadcasting* para o conjunto de brasileiros que está na escola e fora dela..(ibid., p. 126).

Em localidades, ainda sem todo o aparato tecnológico, o processo de participação poderia ser mais direto o que, de certa forma, demanda poucos recursos, mas exige vontade política e novas formas de dispor e garantir o envolvimento dos professores nos processos de investigação-ação do trabalho pedagógico e na discussão das necessidades de formação continuada.

CONCLUSÕES PARA UM NOVO COMEÇO

Cada vez mais é imperioso afirmar a importância de analisar o processo de decisões pessoais dos professores quanto à formação inicial e continuada, na medida em que expressam a construção de suas idéias sobre seu trabalho enquanto profissionais e podem orientar políticas para a formação docente.

Um dos aspectos a ser destacado na pesquisa é o esforço pessoal com que os professores buscam a formação para o magistério no âmbito do ensino superior, tanto como forma de fazer com

que a sociedade reconheça suas qualidades específicas – que lhes proporcionam condições de exercício profissional –, quanto como busca de prestígio.

Ao elaborar esta pesquisa, já se tinha claro que a formação continuada não pode ser concebida como um meio de acumulação de conhecimentos e técnicas, mas como um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal e profissional dos professores em que eles devem ser reconhecidos em seus processos de construção de autonomia profissional.

Através dos dados obtidos por meio do questionário de professores do Município de Duque de Caxias, temos que este profissional investe em sua formação, muito provavelmente, em função da ascensão nos quadros de carreira, buscando melhores condições de trabalho e salário, mas também porque acredita na sua opção profissional.

Do ponto de vista conceitual, temos a superação da concepção de professores “moldados” sob a égide da racionalidade técnica, característica dos anos 70, que resultou em controle cada vez mais burocrático de seu trabalho, graças a toda uma discussão em torno dos professores como profissionais reflexivos, que investem na valorização e no desenvolvimento de seus saberes, tidos como capazes de produzir conhecimento e de participar das decisões e da gestão da escola e dos sistemas, o que traz perspectivas para a reinvenção da escola democrática. Contudo, os dados da pesquisa demonstram que o caminho para ampliação do docente, nas decisões acerca dos processos pedagógicos e sobre suas necessidades formativas, ainda se mostra em construção. Os professores não participam dos processos de decisão acerca da formação em serviço. De um modo geral, solicita-se do professor uma prática refletida, uma certa disposição para a análise individual e coletiva sobre suas práticas pedagógicas, mas essa mesma característica parece não ser ensejada quando se trata de decidir sobre suas necessidades formativas.

Para Contreras (2002), a profissão do professor foi afetada pelo processo de proletarização. Nos países americanos e anglo-saxões o trabalho dos professores sofreu, e ainda sofre, um processo de desqualificação, produto da crescente regulação, tecnicidade e controle. Contudo, o panorama se mostra diferente em países que sofreram a ditadura e estiveram sobre ferrenho controle ideológico, como a Espanha. Nesses casos, o processo de racionalização do ensino está mais associado à requalificação do educador do que a sua desqualificação. Na Espanha, o professor do ensino fundamental passa por sucessivas transformações, que elevam sua categoria, culminando em estudos universitários.

No entanto, essa requalificação permite ocultar uma forma de controle do conteúdo puramente ideológico para a instauração de um processo de regulação, burocracia e tecnicidade. Na Espanha, o autor sinaliza que há um aumento do processo de regulação burocrática do ensino através de reformas educativas, que, cada vez mais, resultam em acúmulo de especificações sobre as tarefas docentes. Os professores se ocupam mais com o que se espera deles do que com os problemas de autonomia e descentralização.

Segundo Contreras, a proletarização do magistério não pode ser entendida como referência à perda de competências técnicas e ao desprendimento das funções de concepção, mas “no contexto educativo, a proletarização, se ela significa alguma coisa, é sobretudo a perda de um sentido ético implícito no trabalho do professor” (op. cit., p.51).

Porém, para o autor há a possibilidade de resistência e de resgate do significado e da direção do trabalho por parte dos professores. A falta de controle sobre o próprio trabalho, que significa a separação entre concepção e execução, traduz-se no campo educativo numa desorientação ideoló-

gica e não na perda da qualidade pessoal para uma categoria profissional. Para Smyth (1994), citado por Contreras (2002), seriam as formas colegiadas de participação e decisão curricular que poderiam alentar modos de desenvolvimento profissional. Na análise de Contreras, a participação e a decisão colegiada entre docentes legitimam-se como um traço de profissionalismo, em que a responsabilidade profissional deixa de ser um ato individual e isolado na sala de aula para passar a ser coletivo e sobre a atuação pedagógica. E no Brasil? É possível identificar o surgimento de professores que assumem o compromisso de educar com convicções pedagógicas?

Neste trabalho, estamos considerando que os professores, ao se expressarem sobre seus processos formativos e decisões pessoais, manifestam um conjunto de intenções que podem ser referência para a reflexão sobre a construção de uma identidade profissional.

Ao perceber que, segundo os dados obtidos, muitos professores se envolveram e estão envolvidos em situações formais de ensino nas instituições de ensino superior, que por conta própria realizam estudos e ainda valorizam os espaços formativos a que estão sujeitos nas escolas e nos órgãos públicos, é preciso considerar que eles podem estar a caminho de um compromisso deliberado e independente com a profissão.

Porém, ainda não são reconhecidos como capazes de expressarem suas necessidades e participarem de espaços mais ampliados de decisão acerca dos processos formativos em serviço.

Os espaços de estudo organizado no âmbito das escolas ainda não são uma constante nas escolas, e quando ocorrem são analisados como positivos na medida em que permitem o enriquecimento do trabalho realizado pautando-se nas necessidades dos docentes, e precários quando predomina o caráter superficial dos debates.

De um modo geral, prevalece a idéia de que o processo de formação é feito considerando-se que cabe somente aos professores a execução de ações definidas pela administração. Nesse caso, a formação atua como um modo de garantir a colaboração dos professores sem discutir os limites da atuação: o enriquecimento se dá como um mero requisito técnico das tarefas de um posto de trabalho. Será possível pensar em alternativas para resolver esse paradoxo?

Novamente, Contreras me ajuda a refletir sobre a questão: a análise da proletarização do ensino indica a perda de autonomia no trabalho como perda humana em si, porque supõe realizar uma tarefa reduzida ao seguimento de prescrições externas, perdendo o significado do que se faz e as capacidades que permitiriam um trabalho integrado, com visão de conjunto e decisão sobre seu sentido.

Para o autor, a concepção de ensino, enquanto profissão ressalta três dimensões: a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional. Tais aspectos não correspondem às características identificadas com o que deve ser uma profissão, mas a defesa das qualidades necessárias ao próprio trabalho de ensinar, ou seja, a profissionalidade.

A desqualificação, a rotina, o controle burocrático, a dependência de um conhecimento alheio legitimado conduzem à perda da autonomia, ou seja, ao processo de desumanização do trabalho. No caso da educação; a reivindicação de autonomia não seria uma exigência para o bem único dos educadores, como retomada da qualificação perdida, mas para o bem da educação, uma vez que a prática do ensino poderia se desenvolver de acordo com determinados valores educacionais, não “coisificados” em produtos e estados finais, mas orientadores internos da própria prática.

A autonomia no contexto da prática educativa deve ser entendida como um processo de construção permanente, no qual devem ser conjugados, equilibrados e fazer sentido muitos elementos. Por isso, ela deve ser descrita – o que não é simples – não podendo ser reduzido a uma definição. O autor acredita que o ideal no processo de profissionalização do professor será entender auto-

nomia como qualidade educativa, não profissional, o que significa afirmar a necessidade de rever o conceito de autonomia à margem da aderência do profissionalismo e no âmbito das qualidades do trabalho dos professores, o que ele tem de educativo e, assim, o que teria nele de profissão.

A autonomia nada mais é do que uma qualidade deliberativa da relação educativa, que se constrói na dialética entre convicções pedagógicas e possibilidades de realizá-las, além de transformá-las nos eixos reais do transcurso e da relação do ensino, o que se instaura em contextos de relação, com base na colaboração e no entendimento com outras pessoas, em contraposição ao “ter que se arranjar sozinho”.

A autonomia se constrói no encontro, mediada pelo entendimento e pelo diálogo, o que implica entender as perspectivas e expectativas sociais; constrói-se também no entendimento do desejo de que a sociedade seja a protagonista em uma questão de interesse social, ao mesmo tempo que, enquanto educadores, tentamos desenvolver nossas convicções e habilidades pedagógicas. A cidadania e o governo têm direito e obrigação de influir, coletivamente, sobre os propósitos do ensino obrigatório, definindo qual cultura cívica querem ver ensinada, porém os professores devem cultivar a capacidade crítica sobre essa cultura.

Assim, em face dessas análises, cabe-nos pensar sobre os processos formativos para os professores e sua inserção neles, em função não só de ampliar sua participação, ou permitir ver contemplados seus interesses, mas também de criar um espaço de análise profunda dos valores Educativos submersos nas práticas pedagógicas. Qual projeto cumpre às práticas pedagógicas realizar? Que convicções pedagógicas os professores possuem? Que valores cultivam? Que momentos os professores possuem para a discussão coletiva? Ou ainda se vêm boa parte do tempo tendo que “arranjarem-se por si mesmos”? Como se orientam as tarefas educativas? Por controle burocrático? Por hierarquia?

Nesse caso, mais autonomia não significa mais margem de manobra – seja por parte das escolas e professores, seja por parte das famílias –, mas sim maior capacidade de intervir nas decisões políticas pelas quais se cedem responsabilidades às escolas, em função do desenvolvimento do bem comum e de como a escola contribui ou pode contribuir para a igualdade ou a desigualdade social.

Não se pode abordar a autonomia do professor desconectada de uma clara consciência do papel social e político que a escola desempenha e de como se concretiza em cada caso. E isso requer que cada vez mais possamos compreender como andam os processos formativos dos professores em meio à democratização da sociedade.

Nessa direção, a consideração de alguns aportes teóricos apontados neste texto e o breve estudo realizado com professores convidam a uma ampliação de nosso olhar sobre o desafio da formação inicial e da formação continuada de professores, desenvolvidas no âmbito da universidade. Não podem estar ausentes dessa tarefa a análise crítica das propostas de reformas educacionais, a valorização do saber do professor, fruto de sua prática docente cotidiana e de seus percursos formativos, nem as possibilidades que ele tem de aprofundar seus conhecimentos em estreita ligação com o desempenho da prática educativa.

Por meio da compreensão dos percursos formativos do professor, das análises sobre as reais oportunidades e experiências de formação em serviço e do entendimento sobre as dificuldades existentes em relação ao reconhecimento dos professores como protagonistas ativos nesses processos pode ser possível contribuir para a elaboração de novas ações para sua formação continuada, visando ao desenvolvimento das potencialidades profissionais e pessoais de cada um. Professores devem ser valorizados no seu pensar, seu sentir, suas crenças e valores, os quais são aspectos im-

portantes para compreender seu fazer, pois os professores não se limitam a executar currículos, também os elaboram, definem, reinterpretam.

Por hora, resta-nos reconhecer que, em nível de discurso, os professores dizem apostar, de alguma maneira, na construção de uma auto-imagem positiva e em sua qualificação – ambas imprescindíveis para o êxito de suas atividades. Qualquer juízo positivo ou negativo sobre esse percurso soa frágil e preconceituoso em termos de uma análise mais aprofundada sobre a complexa situação, na qual concorrem inúmeros fatores a interferir nas formas como o sujeito se vê e se reconhece enquanto elemento constitutivo do espaço de formação – a escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, I. (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Portugal: Porto, 1996.
- ARROYO, M. G. Reinventar e forma o profissional da educação básica. In: BICUDO, Maria Aparecida (Org.). *Formação do educador: dever do estado, tarefa da universidade*. São Paulo: Editora da UNESP, v.1, p. 47-67.
- CARVALHO, T. C. A. *A (re)construção de saberes no coletivo*: resgate de um processo de assessoria pedagógica. Natal, 1999. Tese (Doutorado em Educação) – UFRN.
- COELHO, I. M. Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade. In: BICUDO, M. A. (Org.). *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade*. São Paulo: Editora da UNESP, 1996. v.1, p. 17-43.
- CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo, Cortez, 2002.
- DEMO, P. Lugar da Extensão. In: FARIA, Doris Santos (Org.). *Construção conceitual da extensão universitária na América Latina*. Brasília: Universidade de Brasília, 2001. p.141-158.
- DIKER, G.; TERIGI, F. *La formación docente: fundamentos teóricos e empíricos*. Prêmio Academia Nacional de Educación. Buenos Aires: 1996.
- FREIRE, P. *Professora sim, tia não*: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1993.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GOMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In.: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.
- LELIS, I. A. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, n. 74, p. 43- 55, abr./2001.
- LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora?* São Paulo: Cortez, 1998.
- _____. & PIMENTA, Selma G. Formação dos profissionais da educação – visão crítica e perspectivas de mudança. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, n. 68, p. 239-277, 1999.
- LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, n. 74, p. 77-96, abril./2001.
- MARCELO, C. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender e ensinar. *Revista Brasileira de Educação*, n. 9, p. 51-75, set./dez., 1998.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995a. p. 15-34.
- _____. Os professores e as histórias de sua vida. In: _____. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto, 1995b. p. 11-30.
- PERRENOUD, P.. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- _____. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- _____. *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- PRETTO, N. Formação de professores exige rede! *Revista Brasileira de Educação*, n. 20, p. 121-132, maio/jun./jul./ago., 2002.
- RAMOS, R. Y. *Formação ou conformação dos professores?* Pátio, LOCAL, n. 17, p. 22- 26, jul., 2001.
- RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. *A análise de necessidades na formação de professores*. Portugal: Porto, 1993.

-
- SAUL, Ana Maria. Uma nova lógica para a formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida (Org.) *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade*. São Paulo: Editora da UNESP, 1996. v.1, p. 115-143.
- SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77-91.
- VEIGA, I. A. (Org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, 1998.
- ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.
- _____. Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. *Revista Brasileira de Educação/ANPED*, n. 9, p. 76-8, set./dez., 1998.

ABSTRACT

Teachers' continuous formation has been generating new challenges for the public nets of education and for the universities. The universities are in charge of the consolidation of several projects of formation of staffs for the educational section that respond to the needs of the society. The public nets of Education are in charge of offering, among other aspects, conditions for personal and professional accomplishment of their teachers. Contributing to the study of that theme, preliminary results of the research with teachers of the Public Net of Duque de Caxias Municipality are reported. Such results indicate that the continuous formation cannot be conceived as a means of accumulation of knowledge and techniques. It should have as reference both a critical reflection on the practices and a permanent reconstruction of the teachers' personal and professional identity, with which they can be recognized in their processes of construction of professional autonomy.

Keywords: *Teachers' continuous formation, politics and educational planning.*