
POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA: o que querem os professores, afinal?

O QUE QUEREMOS NÓS, AFINAL? LOCALIZANDO O PROBLEMA

É com um misto de entusiasmo e cautela que temos acompanhado, ao longo da última década, a proliferação de eventos de formação docente continuada. Esses eventos lançam mão de distintas metodologias e abarcam todos os temas que nossa (fértil) imaginação possa cogitar. Tal modelo de formação de professores será, para efeitos de análise neste texto, entendida como processos e eventos que dizem respeito ou que abrangem “[...] particularmente às ações de formação das quais participam os professores que estão em exercício”. (MAUÉS, 2003, p. 110).

A formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da didática e da organização escolar, estuda os processos através dos quais os professores “em formação ou em exercício” se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (GARCIA, 2005, p. 26).

Ao que tudo indica os eventos de formação continuada projetados, especialmente nos últimos quinze anos, constituem-se, por um lado, na expressão do anseio dos professores que já atuam em unidades educativas, redes e sistemas de ensino, por momentos de formação que dimensionem os saberes da prática. Por outro lado, tais eventos, igualmente se constituem em uma resposta concreta à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, no momento em que a mesma expressa a responsabilidade direta dos sistemas de ensino pela formação continuada de seus professores (art. 67, inciso II e art. 87, § 3º, inciso II – com redação dada pela Lei 11.330, de 2006).

A profusão de eventos de formação continuada localizados, nos últimos anos, pode ser ilustrada pelo Qualis Eventos – desativado em caráter temporário desde 2009 – que, naquele ano, contava com uma lista de mais de duzentos eventos arrolados, apenas na área da educação¹. Sem mencionar os incontáveis cursos, seminários, simpósios, fóruns, congressos e similares, sem vínculo com academias ou sociedades científicas e, portanto, sem menção no Qualis, que ocorrem em todo país, vinculados a empresas especializadas em eventos de formação continuada ou

¹ Ver: <<http://www.capes.gov.br>>.

iniciativas locais de programas de formação para professores atuantes em redes e sistemas de ensino.

O entusiasmo, inicialmente referido, vem dessa amplitude de espaços para o diálogo sobre a educação e o investimento – necessário –, na formação continuada dos professores que já estão implicados em seu exercício profissional. Entretanto, a cautela vem da mesma constatação e da preocupação com o alcance e impacto efetivo de tais eventos.

Desta maneira, o texto procura responder a provocações sobre a efetividade e o teor formativo dos eventos de formação docente continuada, sobretudo em relação ao seu público-alvo: os professores em serviço. Sobre quais aspectos da prática pedagógica impactam os eventos de formação continuada? Eles atendem às necessidades dos docentes aos quais se dirigem? O que desejam os professores para o seu próprio processo formativo? Como anseiam que transcorram os eventos de formação continuada que participam? Que modelo de formação continuada é mais adequado – por orgânico e efetivo –, para ser adotado como política educacional? O que querem os professores, afinal?

Nesta direção, sabemos que a formação do professor tem se consubstanciado como a fonte inspiradora para diversos trabalhos de pesquisa, orientação para inúmeros ensaios teóricos e fonte de preocupação permanente para os envolvidos diretamente em tal processo (instituições formadoras, gestores e, principalmente, os próprios professores), sobretudo porque

[...] por melhor e mais avançado que seja um curso de formação acadêmica, o professor, como qualquer profissional, não sai “pronto” da universidade, mas tem necessidade de complementar, aprimorar e atualizar seus conhecimentos, por meio do processo de pesquisa. Apropriar-se de novos conhecimentos é dar continuidade à formação teórica. Além disso, no contexto de produção científica cada vez mais acelerada, é essencial a atualização permanente, democratizando o acesso ao campo de trabalho. Por outro lado, a prática não constitui mero campo de aplicação da teoria, mas também, de produção de conhecimentos. (CURY, 2009, p. 300).

Ao ocupar-se dos processos através dos quais os professores embasam, individual ou coletivamente, suas experiências e saberes, a formação continuada é concebida como aquela que tem lugar em momento concomitante ou posterior a formação inicial, sendo entendida como um “[...] processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, o profissional vai adequando sua formação à exigência de sua atividade profissional”. (ALARCÃO, 1998, p. 100).

Este processo, ainda, “tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Neste último, os sistemas de ensino, universidades e escolas são as principais agências de tais tipos de formação” (CUNHA, 2003, p. 368), sendo que no limite

deste texto nos preocuparemos, de sobremaneira, com um programa institucional específico, desenvolvido em um contexto local.

Por fim, como justificativa para o estudo, importa sublinhar que há um forte indexador entre a formação docente continuada e a qualidade da prática pedagógica desenvolvida na unidade educativa, rede ou sistema educacional. Assim, o texto vincula-se aos resultados parciais de uma pesquisa que incide sobre os indicadores de qualidade na educação, prospectando a formação docente continuada como um dos possíveis referentes que favorecem a conquista dessa qualidade.

SOBRE A PESQUISA...

A pesquisa empírica que sustenta o texto em tela parte do exame quali-quantitativo de um grupo de documentos produzidos por professores atuantes em uma rede pública de ensino, pertencente a um município de porte médio, localizado no interior do Rio Grande do Sul. Tal rede de ensino é conhecida e reconhecida por promover, sistematicamente, eventos de formação docente continuada, em diferentes modalidades.

Os documentos examinados – denominados instrumentos de avaliação -, foram produzidos no final do ano de 2009 e se constituem em um questionário que contém cinco perguntas elaboradas pela equipe coordenadora da secretaria de educação do município e aplicadas a todos os professores que participaram do programa de formação continuada desenvolvido na rede naquele ano. Tal programa consistia em uma sistemática de encontros e grupos de estudos, com participação de assessores externos e com duração de quarenta horas de atividades presenciais e sistemáticas².

A escolha pelo ano de 2009 não é aleatória, pois marca o primeiro ano de uma nova administração municipal e, conseqüentemente, a iniciativa de diagnosticar como os professores repercutiram o programa de formação ofertado, implicava também em verificar o quanto o programa havia sido pertinente e efetivo ao seu público-alvo.

O instrumento de avaliação continha uma pequena introdução refletindo sobre o sentido da avaliação e um resumo do que fora tratado em cada um dos grupos de estudos. Sequencialmente, o instrumento abria dois blocos de questões: três questões sobre a frequência e aproveitamento dos professores ao curso – o que implicava em uma avaliação sobre o mesmo –, e duas questões sobre o futuro do programa de formação continuada, que envolvia a coleta de sugestões e encaminhamentos.

² Capturado do site: <<http://www.pmpf.rs.gov.br/educacao>>, em 30 de abril de 2012.

Assim, o primeiro grupo de questões solicitava a avaliação dos sujeitos envolvidos sobre os assessores, as dinâmicas e os temas tratados ao longo do ano no curso de formação. O segundo grupo de questões versava sobre as sugestões de temas e abordagens metodológicas para uma eventual segunda edição do programa.

Todos os professores implicados no processo de formação foram convidados a responder. Todavia, nem todos responderam ao instrumento, conforme é possível perceber na tabela a seguir:

Tabela de frequência ao programa de formação continuada e respostas ao instrumento de avaliação proposto

GRUPO	Número de participantes	Número de respondentes
Arte – anos iniciais	24	20
Arte – anos finais	22	21
Ciências – anos iniciais	19	17
Ciências – anos finais	28	14
Matemática – anos iniciais	64	52
Matemática – anos finais	72	46
Educação Física – anos iniciais	22	17
Educação Física – anos finais	31	24
Língua Estrangeira Moderna – anos finais	14	12
História e Geografia – anos iniciais	38	27
História – anos finais	21	18
Geografia – anos finais	14	09
Alfabetização e Letramento	34	21
Língua Portuguesa	55	41
Filosofia – anos finais	10	07
TOTAL: 15 grupos	468 participantes	346 respondentes

Fonte: organização própria

Das respostas extraídas dos instrumentos de avaliação, ficam patentes elementos que permitem o estabelecimento de recorrências e consequentes tendências para a formação docente continuada.

Nos dois blocos de questões, seja na condição de avaliação positiva ou como sugestão de pauta futura, ficou expresso quantitativamente o desejo predominante por atividades práticas, que aparece em 311 questionários, ou manifesta a intenção/sugestão de 89,9% do total de respondentes.

Pela leitura qualitativa das questões, é possível depreender, entretanto, que não se trata da expectativa de que, na formação, ocorra uma reflexão sobre a prática, ou que a prática pedagógica

seja objeto de estudos e pesquisas, mas sim de que a formação seja focada em técnicas que poderão ser ‘copiadas’ e transferidas para a prática, para a sala de aula.

Tal desejo se expressa tanto nas sugestões de assuntos para o ano seguinte, como no excerto subsequente: “como trabalhar em sala de aula com terrário, fases da lua, estados da água e recursos naturais” (ciências, anos finais); como nas avaliações sobre o curso: “queremos ter mais prática, pois a teoria nós temos” (matemática, anos finais); “a prática e a troca de experiências deve predominar” (educação física, anos finais), ou ainda: “é muita teoria” (educação física, anos iniciais); “foram bons [os encontros], pois muita coisa aproveitei na sala de aula” (alfabetização).

Incitados a expressarem suas opiniões sobre os assessores, 28 questionários apresentaram respostas evasivas (muitas vezes com um simples ‘foi bom’) e 32 questionários não responderam tal questão.

Dos 286 questionários que apresentaram respostas categorizáveis e concretas a este item – seja através de críticas ou elogios –, 275 ou 96,2% dos respondentes manifestaram duas condições como as ideais para que um assessor encontre repercussão junto ao grupo: o conhecimento da área e a vinculação com a sala de aula.

Também foram apresentados três questionários que se referiram a qualidades pessoais dos assessores, como: “assessora carismática e comunicativa” (matemática, anos finais) e outros oito questionários que manifestaram necessidade de incremento e diversificação dos palestrantes, com “assessores de outras cidades, para diversificar a troca de experiências e as práticas” (alfabetização).

Em uma leitura qualitativa sobre as respostas, fica evidente certa tendência a valorizar os assessores que demonstraram conhecimentos apurados em suas áreas de atuação ou formação, como expresso nos excertos: “que [os assessores] sejam profissionais que ‘saibam do que estão falando’” (matemática, anos finais), ou ainda que “[a assessora] domina o conteúdo que ensina, tem propriedade para falar” (língua portuguesa).

Os professores mostraram especial resistência aos assessores que não tinham nenhuma experiência prática daquilo que estavam ensinando. Assessores sem vivências de sala de aula, sem experiências em escolas eram – ao que indica a leitura qualitativa do questionário –, rechaçados pelo grupo, que solicitava “assessores com conhecimentos teóricos e vivências práticas, que dominem os assuntos trabalhados e o dia a dia da escola” (educação física, anos iniciais), pois era necessário, na perspectiva do grupo respondente, que o assessor trouxesse “trabalhos práticos e viáveis para serem realizados em sala de aula” (ciências, anos iniciais) e que conhecessem “a realidade das escolas” (história, anos finais).

Em muitos dos instrumentos analisados, tal resistência mostrou-se com tons de crítica, pois “a realidade das escolas é outra... os encontros deixaram a desejar...” (educação física, anos finais). Em outros, entretanto, assumiu ares de elogio, reconhecendo que “a professora [assessora] direcionou os temas para a prática de sala de aula. Acredito que isso ocorreu porque a assessora também atuava como docente” (matemática, anos iniciais).

O exame qualitativo dos documentos intitulados ‘instrumentos de avaliação’ também permitiu o estabelecimento de outros marcos referenciais para os anseios dos professores, como em relação aos conteúdos trabalhados nos encontros; as dinâmicas utilizadas e o apoio institucional.

Em relação aos conteúdos trabalhados e às dinâmicas utilizadas, os professores manifestam interesse em uma perspectiva de integração, como no excerto: “cada encontro foi um assunto diferente! Queremos algo que faça sentido!” (história, anos finais).

O desejo por novidade também é patente nos questionários, estando presente de alguma forma em 133 questionários ou 38,6 % do total dos instrumentos analisados. O desejo por temas e abordagens diferenciadas fica manifesto tanto nas constatações: “não foi apontado nada de diferente do já conhecido” (língua estrangeira moderna), quanto nos elogios: “os encontros trouxeram novas sugestões para serem trabalhadas em sala de aula” (história e geografia, anos iniciais).

Já no que diz respeito ao apoio institucional, os professores aspiram formação, mas apresentam um certo critério exógeno ao escolher os eventos nos quais participam ou desejariam participar: “ao invés de nos fazer vir pra estes cursos, porque não pagou pra participarmos da [evento de grande porte, ocorrido naquele ano]?” (arte, anos finais).

FORMAÇÃO CONTINUADA: DEBATES EPISTEMOLÓGICOS

A formação continuada tem emergido com força no cenário dos debates educacionais hodiernos. Parece haver um certo consenso tanto sobre a necessidade de formar permanentemente o professor que já está atuando, quanto de que alguns episódios de formação continuada podem não corresponder às necessidades dos docentes a eles submetidos.

Destarte, no que concerne à formação continuada, as modalidades utilizadas para tal intento podem variar significativamente: grupos de estudos, palestras/seminários, reuniões internas em escolas, projetos específicos, etc.; e o enfoque recai, na maioria das vezes, sobre questões teórico-metodológicas da prática pedagógica; questões e problemas cotidianos; ou questões/temas de caráter genérico (ao que denomino “modismos”, ou temas que, vez por outra, ganham a pauta das discussões sobre educação como se fossem “a” solução); mas, de maneira geral, as ações formativas

pautam-se na crença de que a melhoria qualitativa da educação dá-se, em boa parte, pelo desenvolvimento profissional dos que dela se ocupam.

Para um primeiro olhar, a prática de formação docente continuada mostra-se positiva, levando em conta que trata de deixar os docentes “em dia” com as atualizações da prática. Entretanto, um olhar mais acurado do ponto de vista contextual e político, pode revelar o caráter de acomodação e assimilação dos professores a uma determinada proposta vertical de políticas educacionais, ou ainda um desviar da atenção de outras intenções formativas mais eficazes, permanentes (por processuais e prognósticas) ou desejadas pelos docentes. Ocorre que, dependendo da forma como for encaminhada a formação continuada dos docentes, esta pode estar longe de ser um processo permanente e sistemático de reflexão.

A formação continuada caracteriza-se por seu um instrumento de permanente construção da profissionalização e, conduzida por este objetivo prático e contextual “deve visar ao desenvolvimento das potencialidades profissionais de cada um, a que não é alheio o desenvolvimento de si próprio como pessoa [...] deve desenrolar-se em estreita ligação com o desempenho da prática educativa”. (ALARCÃO, 1998, p. 107).

Por outro lado, se as escolhas teóricas e políticas ensejarem transformações efetivas e uma constante reflexão sobre a prática pedagógica, tal formação pode trazer importantes avanços. A reflexão sobre a prática emerge como um momento privilegiado do processo de formação do professor. Segundo Imbernón (2001), a reflexão sobre a prática permite que os docentes

[...] examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes. (p. 48-49).

Trata-se de um investimento na prática como lugar de saber, que pressupõe “devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber ativamente ao longo do seu percurso de vida”. (NÓVOA, 1995, p. 25).

Uma discussão significativa gira em torno da racionalidade que embasaria os processos formativos. Há uma tendência acadêmica em privilegiar a racionalidade prática em detrimento da racionalidade técnica. Todavia, será que o professor deseja teorias e formação embasadas na ‘emancipatória’ racionalidade prática?

Os episódios de formação docente continuada têm dado conta do protagonismo docente no processo de ensino aprendizagem? Quais princípios epistemológicos tem dado guarida para a formação de professores? A formação de professores tem atentado, prioritariamente, para os aspectos qualitativos da educação?

No município em questão – e sob o ponto de vista deste texto –, parece haver um embate entre dois princípios epistemológicos: a racionalidade técnica e a racionalidade prática, o primeiro desejado pelos professores, o segundo empregado pela secretaria de educação.

A definição do modelo adotado no episódio de formação condicionará a estrutura metodológica e os temas dos cursos e eventos formativos que serão apoiados/ministrados, bem como os consequentes resultados obtidos.

No modelo da racionalidade técnica, o docente é visto como um técnico, um mero especialista que utiliza na sua prática cotidiana as regras, pressupostos e metodologias que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico (PEREIRA, 1999). O professor é, pois, o responsável por aplicar, com mais ou menos eficiência, os códigos já pré-estabelecidos em relação ao seu campo de saber e atuação. O professor torna-se, grosso modo, um especialista de um conhecimento fragmentado, onde o que importa é a execução com algum grau de competência, das tarefas inerentes exclusivamente ao seu campo de atuação.

Dentro deste modelo, a prática é vista como prioritária diante das “teorizações”, pois a teoria é vista como “perda de tempo”, sendo mais urgente aprender novas técnicas e formas de aplicação, do que novos parâmetros de reflexão. Nesta perspectiva, a prática cotidiana dos professores é alimentada por um certo senso comum basista, imediatista e fragmentário, que maximiza questões práticas e pontuais, desprezando reflexões teóricas.

Este modelo epistemológico é mais conhecido entre do professores por valer-se do receituário ou livro de receitas, no qual técnicas e procedimentos já testados e aprovados em realidades diferentes, são repassados ao docente como arquétipos mecânicos e fechados a serem imitados.

Já, no modelo da racionalidade prática, o professor é considerado um profissional autônomo, que reflete, toma decisões e cria durante sua ação pedagógica (PEREIRA, 1999), ação entendida como um fenômeno complexo, singular, inesgotável, instável e carregado de incertezas e conflitos de valores. Neste modelo, a formação docente é permeada por um princípio de reflexão sobre a prática.

De acordo com este modelo de racionalidade, a prática não é apenas o espaço da aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, mas o lugar apropriado para a criação e reflexão, espaço de caminhos e descaminhos, em que novos conhecimentos são constantemente gerados e modificados (PEREIRA, 1999).

Para este modelo de racionalidade, importam práticas de formação docente que

[...] tomem como referência às dimensões coletivas, contribuam para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores [...] a formação contínua deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura aqui e agora dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interativa dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação contínua centradas nas escolas. (NÓVOA, 2002, p. 59-60).

Um dos autores que discorre sobre tal separação (ou tais modelos de racionalidade) no(s) processo(s) de formação docente é Perez Gomes, quando destaca duas concepções (1995): o professor como técnico especialista e o professor como prático autônomo.

Para Perez Gomes (1995), a ideia do professor como técnico que limita-se a aplicar instrumentos mais ou menos eficientes de ensino, é originária do modelo de racionalidade técnica e, neste sentido, a atividade profissional é instrumental, mecânica, ensimesmada e repetitiva, sendo que o bom professor será aquele que aplicar de maneira mais competente, as técnicas que lhe foram ensinadas.

Segundo o modelo da racionalidade técnica, a actividade do profissional é, sobretudo, instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. Para serem eficazes, os profissionais da área das ciências sociais devem enfrentar os problemas concretos que encontram na prática, aplicando princípios gerais e conhecimentos científicos derivados da investigação. (PEREZ GOMES, 1995. p. 96).

No paradigma da racionalidade técnica, há uma separação entre produção do conhecimento e aplicação prática deste conhecimento, sendo que a aplicação (técnica, instrumental) é condicionada e derivada (por consequência, dependente) da produção do conhecimento. Neste modelo epistemológico, é possível perceber “a concepção do ensino como intervenção tecnológica,

a investigação baseada no paradigma processo-produto, a concepção do professor como técnico e a formação de professores por competências”. (PEREZ GOMES, 1995, p. 98).

Há, portanto, uma separação entre quem produz o conhecimento (teoria) e quem aplica o conhecimento (técnico/professor), não restando autonomia e nem autoria a este último

[...] a ideia básica do modelo de racionalidade técnica é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica. É instrumental porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir os efeitos ou resultados desejados. [...] O aspecto fundamental da prática profissional é definido, por conseguinte, pela disponibilidade de uma ciência aplicada que permita o desenvolvimento de procedimentos técnicos para a análise e diagnóstico dos problemas e para o tratamento e solução. A prática suporia a aplicação inteligente desse conhecimento, aos problemas enfrentados por um profissional, com o objetivo de encontrar uma solução satisfatória. (CONTRERAS, 2002, p. 90-91).

Já o modelo de racionalidade prática requer um conhecimento na ação, uma reflexão na ação. Tal modelo instaura o “movimento da prática reflexiva” (ZEICHNER, 1993), contrapondo-se à mera transmissão de conhecimentos e/ou técnicas.

Isso porque a realidade apresenta problemas e desafios complexos, para os quais não há uma receita pronta “a priori” em qualquer manual técnico ou receituário. Assim, sendo o professor um ser humano e partindo-se do princípio que “a reflexão é atributo dos seres humanos” (PIMENTA, 2002, p. 18), a este cabe tomar as rédeas do seu próprio processo de formação, construindo conhecimentos de forma autônoma, conhecimentos que não se subtraíam diante da simples repetição de receitas, típicas da racionalidade técnica.

[...] [n]a racionalidade prática [...] parte-se da análise das práticas dos professores quando enfrentam problemas complexos da vida escolar, para a compreensão do modo como utilizam o conhecimento científico, como resolvem situações incertas e desconhecidas, como elaboram e modificam rotinas, como experimentam hipóteses de trabalho, como utilizam técnicas e instrumentos conhecidos e como recriam estratégias e inventam procedimentos e recursos [...]. (PEREZ GOMES, 1995, p. 102).

O professor e as reflexões sobre a prática cotidiana desencadeiam e alimentam o processo de formação, sendo que a separação entre a teoria e a prática, típica do modelo de racionalidade técnica, respondem a uma demanda imediatista, mas não a um processo de formação reflexivo e autoral.

CONTEXTOS E CONDIÇÕES PARA UMA ADEQUADA FORMAÇÃO CONTINUADA

Partindo-se do cotejamento entre os dados obtidos na pesquisa encetada e em algumas das referências sobre o assunto, é possível elaborar uma síntese sobre o que os professores levam em consideração na hora de decidirem-se por apoiar e participar organicamente de um evento de formação continuada.

Sem estratégias de organização, os eventos pautados na racionalidade prática podem não surtir o efeito desejado. Parece ser consensual a ideia de que o professor ambiciona sim, falar sobre o seu cotidiano, a sua prática pedagógica e, preferencialmente, retornar para sua sala de aula, após um evento de formação continuada, com alguma novidade prática.

Todavia, esta ambição docente parece perigosa. Mesmo considerando que os professores organizam ou constituem seus “[...] saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano” (PIMENTA, 2002, p. 18), a possibilidade de que um “receituário” com soluções prontas para demandas cotidianas possa servir de base para a formação docente, parece engessar a prática a contextos ideais (e irreais) de docência.

Com base no exame qualitativo dos instrumentos de avaliação que serviram de base para este texto, é possível indicar condições e contextos que, ao menos para o grupo respondente, seriam favoráveis a uma participação mais orgânica.

Como primeiro contexto figura o *apoio institucional* ao evento. É significativo que o evento seja uma promoção oficial da secretaria de educação enquanto mantenedora da rede de escolas. Tal oficialidade encharca o evento de um tom de identidade, que se expressa, na realidade analisada, no uso recorrente de termos como: “nossa rede” (geografia, anos inais); “nosso encontro de formação” (alfabetização); “nosso grupo” (língua portuguesa).

De igual sorte, os professores desejam a mesma oficialidade para os eventos que consideram pertinentes aos seus próprios processos formativos. Muitos professores manifestaram, no instrumento de avaliação examinado, o desejo que a secretaria de educação não apenas elaborasse, propusesse e acionasse um programa de formação continuada, mas que também apoiasse os professores, financeiramente, para realizarem outros cursos promovidos por outras instituições. Na impossibilidade financeira de fazer as duas ações, os professores manifestaram certa tendência a preferir, então, que a secretaria de educação os auxiliasse a realizar autonomamente os seus cursos de formação continuada.

Como segundo contexto, aparece o *projeto articulado*. Ao que informa a leitura qualitativa dos documentos, os professores apresentam muita resistência a eventos estanques. Demonstram uma clara preferência por eventos coadunados e não apenas eventos pontuais; se há articulação entre um evento e outro, se é possível perceber coerência na condução, propósito e objetivos.

Há, ainda, um terceiro contexto, estabelecido na *predisposição interna* do grupo submetido à formação. Essa predisposição pode vir de inúmeros outros contextos, como a expectativa de ascensão nos planos de carreira, quando a mesma está vinculada à frequência a cursos de formação continuada (a chamada progressão por mérito); interesse pessoal sobre as temáticas trabalhadas; necessidade de informações sobre um ponto específico, etc.

Além dos contextos referidos, há condições específicas que favorecem a organicidade e repercussão positiva de um evento de formação continuada para professores e que podem ser detalhadas a partir dos fatores conteúdo e assessor.

Na condição *conteúdo*, implicam-se todos os temas trabalhados no evento formativo, envolvendo ainda a estrutura, a abordagem e as relações estabelecidas. De outra forma, importa se o conteúdo é colocado de maneira clara, adequada ao público-alvo, em uma abordagem pertinente e didática e se há o estabelecimento de relações (exemplos, vínculos). Nessa condição, o direcionamento perseguido é o quanto o conteúdo diz respeito a necessidades e interesses reais dos professores submetidos aos eventos de formação.

Por fim, uma segunda condição expressa nos documentos analisados diz respeito ao *assessor*. A figura do assessor colabora, significativamente, para o sucesso de um evento formativo, na medida em que, através de uma dinâmica e linguagem adequadas, torna-se um articulador/condutor do grupo. Ainda, o assessor pode ser o sujeito que, através de suas pesquisas e/ou práticas, esteja habilitado a avançar nas discussões sobre uma determinada temática.

PARA ENCERRAR (PROVISORIAMENTE) A CONVERSA...

Um programa de formação continuada que se pretende efetivo deve assumir um compromisso com as demandas do grupo ao qual se destina. É interessante observar que trata-se do ser humano – cheio de interesses, contrastes e contradições –, que está colocado em questão no processo de formação. É o sujeito-professor!

A afirmação seguinte não prima pela originalidade, mas merece ser repetida: O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor. A forma como cada um de nós constrói a sua identidade profissional define modos distintos de ser professor, marcados pela definição de

ideais educativos próprios, pela adoção de métodos e práticas que colam melhor com a nossa maneira de ser, pela escolha de estilos pessoais de reflexão sobre a ação. É por isso que, em vez de identidade, prefiro falar de processo identitário, um processo único e complexo graças ao qual cada um de nós se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. (NÓVOA, 1998, p. 28).

Com base nas falas e aspirações deste sujeito-professor (datado e histórico) a pesquisa em tela permitiu chegarmos, provisoriamente, a um conjunto de condições e contextos favoráveis aos eventos de formação docente continuada. Ao que tudo indica, quando avaliam eventos de formação continuada, os professores levam em consideração o seu aproveitamento, a coerência e a pertinência do espaço formativo.

Com base nestes três princípios, há cinco pontos que merecem observação quando da organização de um evento: o apoio institucional; a articulação do projeto em desenvolvimento; a pré-disposição interna do grupo; o conteúdo trabalhado e o perfil do assessor convidado/contratado.

De acordo com os elementos empíricos coletados dos instrumentos de avaliação, depreende-se a análise que uma formação continuada somente assume o status de orgânica quando compreende algumas condições para sua execução e se insere em contextos específicos, vindo ao encontro dos anseios dos professores submetidos à formação.

Ainda, tomando como base as respostas formuladas pelos professores nos documentos examinados, é possível concluir que: a) os professores desejam formações que contemplem, na medida, aspectos predominantemente práticos, e b) a necessária busca por metodologias formativas que impliquem a estrutura interna do sujeito “em formação” (desejo).

Por mais que sejamos francamente favoráveis a eventos instruídos com base na racionalidade prática, é inegável que a racionalidade instrumental está presente como horizonte formativo a inúmeros docentes, condicionando suas inserções e avaliações no que diz respeito a formação continuada.

Destas conclusões decorre uma pergunta (im)pertinente que não cabe na estrutura do texto, mas que seguramente condicionará a continuidade da pesquisa em tela: como convencer alguém a fazer o que é necessário, senão pelo processo de significação e contextualização do que precisa ser feito? Mas esta questão fica para outra (oportuna) hora.

REFERÊNCIAS:

ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas: Papyrus, 1998. p. 99-122.

-
- CONTRERAS, J. *A autonomia do professor*. São Paulo: Cortez, 2002.
- CURY, C. R. J. Potencialidades e Limitações da Certificação de Professores. *Meta: Avaliação*. Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 297-315, set./dez. 2009.
- CUNHA, M. Formação continuada. In: MOROSINI, Marília Costa et al. *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003, p. 368.
- GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 2005.
- IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2001.
- MAUES, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.118, p. 89-118, mar. 2003.
- NÓVOA, Antonio. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Don Quixote, 1995.
- _____. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, Raquel Volpato e outros (Orgs.). *Formação de Professores*. São Paulo: Editora da Unesp, 1998.
- _____. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.
- PEREIRA, Júlio E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação e Sociedade*, ano XX, n. 68, p.109-125, 1999.
- PÉREZ GÓMES, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os Professores e sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 95-114
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência In: _____. (Org.). *Saberes Pedagógicos e atividade docente*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-34.
- ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

RESUMO

O texto parte de uma provocação: o que querem os professores, afinal? Que modelo de formação continuada é mais adequado - por orgânico e efetivo -, para ser adotado como política educacional? Assim, estruturado a partir de uma pesquisa qualitativa assentada em exame documental e revisão bibliográfica, o texto propõe uma resposta à provocação inicial, sistematizando anseios de um grupo de professores submetido a um programa de formação continuada elaborado por uma secretaria municipal de educação, no interior sul-rio-grandense. Como conclusão, o texto indica que as metodologias de formação continuada são orgânicas quando compreendem algumas condições para sua execução e se inserem em contextos específicos, vindo ao encontro dos anseios dos professores submetidos àquele processo.

Palavras-chave: Formação docente continuada. Política educacional. Racionalidade.

POLICIES FOR CONTINUING TRAINING TEACHER: WHAT TEACHERS WANT, ANYWAY?

ABSTRACT

The text begins with a provocation: what teachers want, anyway? What type of continuing education is most appropriate – for organic and effective – to be adopted as educational policy? Thus, structured from a qualitative research grounded in document review and a literature review, the paper proposes an initial response to provocation, systematizing aspirations of a group of teachers undergo a continuing education program developed by a municipal education within Rio Grande do Sul State. In conclusion, the text indicates that the methodologies of continuing education are organic when they understand some conditions for their implementation and are inserted in specific contexts, coming to meet the wishes of teachers subjected to that process.

Key words: Teacher training continued. Educational policy. Rationality.

*Recebido em fevereiro de 2013
Aprovado em março de 2013*