

ESCOLA COMO ESPAÇO FORMATIVO: IMPACTOS NA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

FORSTER, Mari Margarete dos Santos – UNISINOS – mforster@portoweb.com.br

FONSECA, Denise Grosso da – IPA – dgf.ez@terra.com.br

G.T: Formação de Professores / n.08

Agência Financiadora: CNPq / FAPERGS / UNISINOS

O presente projeto, interinstitucional, tem como objeto de investigação a formação continuada de professores, examinada a partir da vivência de diferentes situações formativas, no cotidiano de escolas públicas.

Buscar uma educação de qualidade, uma escola democrática, tem sido desafio constante de todos aqueles que trabalham com a formação dos profissionais da educação. Nesse novo século, a sociedade e o mundo, mudaram radicalmente. O que muda e o que permanece na formação do docente?

Estamos vivendo na era da globalização, aonde as informações e os conhecimentos chegam até nós de maneira galopante. As novas tecnologias e a mídia adquirem poder esmagador e suas influências são multifacetadas, podendo ser usadas para o bem ou para o mal (ALARCÃO, 2003). A escola, hoje, já não é mais a única detentora do saber; as informações e conhecimentos chegam de todos os lados e ela é convidada a rever o seu papel nesta nova sociedade.

A formação docente enfrenta, hoje, os desafios e dilemas compatíveis com as exigências dos novos tempos. Amplia-se a diversidade de questões em torno desse tema, tornando-o abrangente e relacionado a diferentes âmbitos da educação. A esse respeito Loureiro (2001) esclarece que a formação dos professores tem sido vista como a panacéia para os males da educação, o que não condiz com a sua complexidade na relação com a própria educação.

Uma reflexão de tal natureza implica entender que a formação não pode ser analisada de forma simplista, como um conceito unívoco. Apesar do consenso quanto à necessidade e importância de formar os docentes, há muitos matizes na concepção dessa formação. Embora possa ser definida como uma ação concreta ou atividade de sistematização e organização para aquisição de múltiplos conhecimentos, há diferentes maneiras de pensar esses conhecimentos, como serão trabalhados, qual o papel dos

professores e formadores ao discutir as orientações conceituais em torno da formação docente.

Nesse trabalho o foco se dá na formação continuada de professores, entendida como permanente, ampla, inserindo-se como elemento de desenvolvimento profissional. Este se refere ao crescimento dos professores em sua prática pedagógica e em suas funções como docentes (GARCIA, 2001).

As investigações realizadas têm mostrado a existência de várias lacunas na formação de professores, das quais a mais séria parece-nos a falta ou a reduzida possibilidade de problematização, reflexão, autonomia por parte dos professores. Isto tem impedido oportunidades de aprendizagens de práticas de liberdade e democracia, de entendimento crítico de acontecimentos e fatos educativos, sociais, culturais e de formas de interrogação do real; da mesma tem dificultado o relacionamento entre a esfera de atuação ética, política e social e a esfera de atuação educativa e pedagógica.

Tais elementos têm nos provocado a pensar sobre a formação de professores de uma forma mais ampla, entendendo-a como um processo *de desenvolvimento profissional emancipatório, autônomo* que incorpora a idéia de percurso profissional, não como uma trajetória linear, mas, como evolução, como continuidade de experiências; trajetória essa marcada por fases e momentos nos quais diferentes fatores (sociais, políticos, pessoais, familiares) interferem, não como influências absolutas, mas como facilitadores ou dificultadores do processo de aprendizagem da profissão. Portanto, esse processo *de ser e se tornar* professor vai se construindo desde os primeiros contatos dos indivíduos com as chamadas ‘fontes pré-profissionais do saber ensinar’(TARDIF e RAYMOND 2000), passando por experiências como alunos-professores nos cursos de formação inicial, até as futuras interações com as características das instituições escolares. Instituições escolares essas, onde atuam ou irão atuar, com outros profissionais e com o exercício docente e, sobretudo, com as oportunidades de estudo e reflexão sobre esse múltiplo quadro de referências vivenciado, desde o início de sua trajetória em direção à profissão.

Logo, é fundamental em diferentes situações formativas, incluir esses distintos movimentos como conteúdos básicos para o processo de aprendizagem da profissão. Da mesma forma, é necessário considerar que o processo de formação continuada de

professores é resultado, por um lado, do compromisso de cada professor com seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional e, por outro, do reconhecimento de que “a escola pode e deve ser tomada como eixo de sua formação. Ou seja, trata-se de perceber que as instituições escolares não formam apenas os alunos, mas também os profissionais que nela atuam” (BARROSO, 1997).

Portanto, e com essa perspectiva, é que *esse trabalho investiga situações formativas do e no cotidiano escolar, discutindo os elementos que as tornam, ou não, geradoras de desenvolvimento profissional docente emancipatório, autônomo e os significados que atribuem a elas os professores e a equipe diretiva das escolas estudadas.*

Esse estudo investiga a escola a partir dela e com ela. Procura entendê-la e relacioná-la com a comunidade na qual está inserida, buscando, especialmente, perceber as relações existentes entre a micro e a macro estruturas. Nesse sentido, uma visão alargada de escola, como diz Benavente (1992), parece se decisiva.

A proposta de uma ‘formação centrada na escola’, ou de ‘formação-ação’, integrando situações de formação continuada e situações de trabalho, entendidas como ‘aprendizagem-profissional ‘auto-dirigida’ ou ‘formação pela experiência’ (CANÁRIO et al., 1997; TARDIF, 2002, 2005.) parte do pressuposto que, ao vivenciar situações que integram formação, investigação e ação, ‘o profissional muda, mudando o contexto em que trabalha’ (BARROSO, 1997).

Duas dimensões de análise nortearão a investigação: o diálogo e a reflexão. O primeiro aqui é entendido como princípio ontológico para pensar a formação humana. Encontramos referências em Freire para entender o diálogo a partir do acolhimento, da reciprocidade e do livre debate, processualmente regado, quando os sujeitos envolvidos tornam-se companheiros nas reflexões e nos processos educativos.

Já, a outra dimensão analítica a ser considerada _ *reflexão/problematização*, aqui é entendida como a articulação recíproca entre a teoria e prática, configurada no espaço efetivo da práxis, portanto, do conhecimento e do agir humano.

Portanto, interessa a essa investigação a produção de conhecimentos, logo, a reflexão e o diálogo, não se reduzem às conversações ao estilo confessional entre os sujeitos envolvidos, mas sim como uma reconstrução crítica que favorece a compreensão da própria experiência individual e coletiva. Os sujeitos separam-se da imediatividade, percorrem o processo de abstrações sucessivas que se distanciam do real e a ele retornam, efetivando um mergulho em sua dinâmica concreta (TORRIGLIA, 2000).

As categorias 'pesquisa' e 'produção do conhecimento' não se prendem ao campo do imediato, logo, a atividade experimental não é suficiente para conferir compreensibilidade à experiência; é preciso considerar o caráter estruturado dos objetos e do mundo. Afirmamos o saber proveniente da vida cotidiana da docência, porém, apontamos para sua insuficiência. Concordamos com Duayer et al.(2001) quando dizem que o conhecimento só tem sentido se aplicado a um mundo aberto e intrasitivo e que sua finalidade é compreender as estruturas, forças, poderes que determinam os fenômenos empíricos, mas que se situam para além deles.

As dimensões diálogo e reflexão estarão orientando as análises das diferentes situações formativas experienciadas, que serão compreendidas como constituição e negação, oposição e resistência, diferentemente das noções empiricistas, que supõem passividade e aceitação do *status quo*.

A investigação identifica-se com o paradigma interpretativo, na modalidade da pesquisa participante, que se interessa pelo significado atribuído pelas pessoas à vida social, e pela interpretação que o investigador confere, junto com os interlocutores, a tais significados. Tal definição encontra ressonância em nosso objeto investigativo: estudar a formação continuada a partir de diferentes situações formativas vivenciadas e as implicações, os significados disso para as pessoas e para o seu desenvolvimento profissional. Escolhemos um delineamento metodológico de caráter qualitativo, pelo desenho flexível, relevante papel dos pesquisadores e abordagem do objeto de estudo em sua totalidade (OLABUÉNAGA, 1996).

Para fins de análise dos dados adotaremos a triangulação de fontes com três informantes-chave: professores, equipe diretiva e documentos produzidos (PPP/ plano de estudos).

Há um processo em curso que aligeira a formação docente, com fortes impactos na produção de conhecimentos. Esse processo está contaminado por elementos que cerceiam as possibilidades de críticas e debates, comprometendo a dinâmica do processo educativo, ameaçando-o em sua própria identidade. O exercício de se perguntar pelo conhecimento e pela pesquisa e sua importância para a formação de educadores é indispensável para pensar perspectivas teóricas que possam informar políticas de formação docente, sem idealismos, mas com utopias. A complexidade da questão e suas respostas têm como fronteiras as dificuldades de um país situado na periferia da acumulação capitalista e os obstáculos que encontra na definição de políticas autônomas de desenvolvimento científico e tecnológico. Mas, nem por isso, incapaz de propor alternativas.

Referências:

- ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- BARROSO, J. Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. In: CANÁRIO, R. (org.) *Formação e situações de trabalho*. Porto Editora, 1997.
- BENAVENTE, A. “As Ciências da Educação e a Inovação das Práticas Educativas”. In vários, *Decisões nas Políticas e Práticas Educativas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1992.
- CANÁRIO, Rui (org.). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora, 1997.
- DUAYER et al. A miséria do instrumentalismo na tradição neoclássica. *Estudos Econômicos*, v.31, n.4 out/dez. 2001.
- FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. *Medo e ousadia: cotidiano do professor*. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- LOUREIRO, W. N. Formação de professores: realidades e perspectivas. In: LISITA, V. M. S.; PEIXOTO, A. J. (Orgs.). *Formação de professores: políticas, concepções e perspectivas*. Goiânia: Alternativa, 2001.
- MARCELO GARCÍA, C. La función docente: nuevas demandas en tiempos de cambio. In: _____ (Ed.). *La función docente*. Madrid: Síntesis Educación, 2001.
- OLABUÉNAGA, R. *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto, 1996.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes. 2002.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e sociedade*. Campinas: Unicamp, v.21, n.73, dez.2000.

TORRIGLIA, P.L. A democracia neopragmática de Rorty: algumas reflexões não-pragmáticas em relação à formação de educadores. *Anais do III Seminário de Pesquisa e Educação da Região Sul*, Porto Alegre, dez. 2000.