

AÇÕES E ATIVIDADES FORMATIVAS: UM ESTUDO SOBRE PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

LONGAREZI, Andréa Maturano* – UNIUBE

GT-08: Formação de Professores

Agência Financiadora: PAPE e UNIUBE

O presente artigo apresenta dados parciais da projeto “Pesquisa-formação: um estudo das bases teórico-metodológicas dos processos de formação continuada de professores desencadeados pela pesquisa”, que vem sendo desenvolvido com o financiamento dos programas PAPE/PIBIC da universidade.

Tomando como objetivo geral conceituar pesquisa-formação, o projeto tem se dedicado a compreender as diferenças entre ações e atividades formativas, seguindo orientações da pesquisa qualitativa e apoiando-se no referencial da Teoria da Atividade, de Alexis Leontiev (1978a).

Sob essa perspectiva, o homem aprende na situação de atividade. No caso do professor, cuja atividade principal é o ensino, sua aprendizagem está atrelada à atividade docente. Portanto, é na situação de ensino que o professor aprende e, nesse sentido, desenvolve-se profissionalmente.

Os dados que tem sido fonte de análise nesta primeira fase da pesquisa se constituem em informações sobre “o que” e como” tem sido a formação continuada de professores em alguns municípios do Estado de Minas Gerais. Esses dados foram levantados junto a 682 professores de escolas estaduais, municipais e particulares de vinte e dois municípios mineiros, por meio de questionários aplicados a três professores de 50% do conjunto de escolas de cada um desses municípios.

O consolidado dos dados anunciam palestras como ação formativa mais oferecida pelos órgãos e instituições promotoras e, portanto, predominante na maioria das cidades pesquisadas. Na seqüência, são mencionadas oficinas, seminários, congressos e diversos cursos.

Os professores relataram gostar das ações formativas que “proporcionaram possibilidades de aperfeiçoamento da prática docente” (Prof. A), seja mediante atividades que aliem a teoria e a prática ou, mediante a discussão de temas considerados relevantes ao exercício da profissão. Citaram, ainda, ações que proporcionaram a

* Docente do Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba.
Membro do grupo de pesquisa Formação de Professores e suas Práticas.

interação entre os participantes e que, por isso, permitiram discussões, debates, troca de experiências e a interação afetiva. Percebe-se, pois, que ações dessa natureza são importantes e agradam o professor.

Quanto às ações que menos gostaram, preponderou entre os professores a resposta “nenhuma”, num sentido de gostar de todas. Entretanto, se considerada as ações enunciadas como as que participaram fica evidenciado que são poucas as oportunidades de escolha.

Os professores deixam clara a necessidade das ações buscarem resolver problemas pontuais e pertinentes ao cotidiano da sala de aula para o qual muitas vezes se sentem despreparados metodológica e psicologicamente.

Em relação às ações que os professores gostariam de vivenciar, prevaleceu a idéia de que elas devam ser periódicas, preferencialmente no horário de trabalho do professor e fundamentada em práticas que atendam as suas necessidades, mediante metodologias que favoreçam relatos e trocas de experiências no coletivo. Outra tendência constatada foi o desejo da realização de cursos organizados por áreas específicas de conhecimento.

De um modo geral, os dados anunciam que as políticas de formação continuada de professores não vêm atendendo às necessidades práticas e metodológicas dos professores. Em geral, tal situação se dá em virtude da maioria das políticas serem formuladas sem consultas prévias aos coletivos escolares, o que tende a torná-las distante da realidade e do contexto escolar. Essas ações são, conforme diagnosticado na pesquisa, esporádicas e pouco expressivas.

No cômputo geral dos dados levantados, há de se enfatizar um aspecto particular que, no que diz respeito às políticas de formação de professores da região em estudo, torna-se relevante para a compreensão das concepções e práticas formativas nesses contextos efetivadas. Esse aspecto diz respeito à presença forte de palestras e cursos como as ações de formação continuada mais vivenciadas pelos professores. Tal resultado é um indicativo de que os órgãos e instituições responsáveis por tais processos estão entendendo a formação continuada, fundamentalmente, como aquela que possibilita ao professor acesso a conhecimentos por meio de um expositor (geralmente um professor universitário e/ou um representante legal de alguma instância político-governamental). Mediante tal resultado, é preciso que se compreenda o campo conceitual-prático e, diríamos até, ideológico, que sustenta esse tipo de prática.

Percebe-se haver aí a compreensão de que a prática é dependente de um conhecimento teórico e, nesse sentido, para que ela seja mudada é necessária a aquisição de mais ou de outros saberes ditos teóricos. Essa idéia pode acarretar numa hierarquização dos conhecimentos, dando ao saber da prática um lugar menos qualificado do que aquele que ocupa o saber teórico. É isso que conduz interpretações de que a prática precisa ser "iluminada" pela teoria. Pressupõe-se, pois, que o lugar onde a prática está é escuro, por isso precisa da luz que a teoria pode dar. Entretanto, considerando a relevância do saber da experiência e do saber científico, entendemos que ambos podem contribuir na construção de processos formativos.

Agnes Heller (2004) ao discutir as esferas cotidianas e não-cotidianas, coloca na cotidianidade a dimensão particular do homem, "... a organização do trabalho e da vida privada, os lazeres e o descanso, a atividade social sistematizada, o intercâmbio e a purificação" (ibid., p.18) e na não-cotidianidade a arte e a ciência, a dimensão genérica do homem. Embora aponte para a atividade humano-genérica consciente como aquela que possibilita ao homem transformar o meio e transformar-se, não coloca a esfera da cotidianidade numa posição de inferioridade: "o indivíduo (a individualidade) contém *tanto* a particularidade *quanto* o humano-genérico que funciona consciente e inconscientemente no homem" (ibid., p. 22).

Os dados relativos aos processos de formação continuada que os professores têm vivenciado, são analisados, conforme anunciado, sob a perspectiva da Teoria da Atividade, de Leontiev (1978a), a partir da qual se tem procurado discutir a diferença qualitativa entre as ações de formação continuada e atividades formativas, tal como tem trabalhado autores dessa perspectiva.

No que tange à Teoria da Atividade, tomamos como princípio a idéia de que o homem desenvolve-se na situação de atividade. Em se tratando do professor, a atividade principal é o ensino. Portanto, é na atividade de ensino (aqui entendida em todo o seu processo: planejamento, execução e avaliação) que o professor pode desenvolver-se, em outros termos, formar-se (MOURA, 2000).

No contexto de estudos desenvolvidos por Lev S. Vigotski (1960, 1997 2000a, 2000b, 2001, entre outros) e Aléxis Leontiev (1978a, 1978b, 1988, entre outros), encontramos os fundamentos teórico-metodológicos que balizam as análises, reflexões, as práticas de formação continuada que vimos desenvolvendo, o que implica, nesses casos, também na prática de pesquisas. As concepções de homem como sujeito histórico, da consciência humana constituída a partir do movimento dialético de

transformação do processo interpessoal em um processo intrapessoal, da aprendizagem como processo desencadeador do desenvolvimento humano, entre outras; apoiam-se na psicologia soviética e, particularmente, na desses dois autores. Desse modo, partimos de princípios nevrálgicos da teoria de Vigotski (1960; 1997; 2000a; 2000b; 2001; VIGOTSKI, LEONTIEV & LURIA 1988, 1991; entre outros) e Leontiev (1978a, 1978b, 1988, entre outros) para discutir como eles se materializam numa proposta de formação de professores em serviço.

Considerando que a práxis permite ao homem desenvolver-se, a formação do profissional docente não se constitui espontaneamente, mas decorre de um processo formativo que se dá na articulação entre a formação teórica e a experiência prática, mediados pelo outro (outro professor, outro conhecimento, outra experiência, entre tantos).

Leontiev enfatiza a mediação como categoria fundamental para os processos de aprendizagem, conforme já apontado por Vigotski (2000a). O processo de humanização é, nessa perspectiva, o processo de apropriação material da produção cultural do homem. Humanizar-se e desenvolver-se, numa abordagem histórico-cultural, implica transformar-se e transformar o social, apropriar-se da cultura e, nesse movimento, produzir cultura. Nesse sentido, para Marx o trabalho desenvolve o homem e, partindo dessa concepção, Leontiev (1978a) defende a Teoria da Atividade, alicerçando-a no princípio de que é a atividade prática humana que permite ao homem desenvolver-se. No caso do professor, cuja atividade principal é o ensino, seu processo de desenvolvimento, de formação está atrelado à atividade docente, daí ser esta entendida como Atividade Orientadora de Ensino (MOURA, 2000).

A atividade se constitui a partir de um conjunto de ações articuladas por uma necessidade comum. Se as ações forem consideradas isoladamente configurar-se-iam em “meras” ações, o que, na perspectiva da Teoria da Atividade, não desencadearia desenvolvimento. De acordo com Leontiev (1978a, p.115), "a primeira condição de toda atividade é uma necessidade." A partir de necessidades comuns, é estabelecido pelos sujeitos um conjunto de ações que, articuladas, possibilitam atingir os objetivos do grupo e, com isso, sanar as necessidades. Em outros termos, a atividade precisa emergir de uma situação problemática do sujeito, a partir da qual ele busca

... solucionar algum problema. Ou, melhor ainda: ter sua nascente numa necessidade. Esta, por sua vez, só aparece diante de um problema que precisa ser resolvido e para cuja solução exige uma estratégia de ação (MOURA, 2000, p.34).

Analisados nessa perspectiva, os processos formativos levantados no contexto investigado têm se configurado em ações e não atividades formativas. Isso porque não partem de necessidades comuns aos coletivos escolares, não propiciam situações onde esses coletivos estabelecem seu conjunto de ações e, dessa forma, não permitem ao professor assumir a condição de sujeito de seu processo formativo.

Entendidas assim, os processos formativos que os professores, sujeitos da pesquisa, têm passado restringem-se a ações e, enquanto tais, não desencadeiam desenvolvimento profissional docente, o que implica reconhecer que não formam os professores, ao menos na perspectiva que temos defendido, mudando sua forma de pensar e de agir, desenvolvendo seu psiquismo e transformando-o, tanto na sua dimensão pessoal quanto na sua dimensão profissional.

Referências

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

LEONTIEV, Aleksei N. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978a.

LEONTIEV, Aleksei N. **Actividad, consciência e personalidad**. Buenos Aires: Ciências del Hombre, 1978b

LEONTIEV, A. A. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In Vygotsky, L. (et al.) **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

VYGOTSKY, L.S. **Desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Moscú: Editorial de la Academia de Ciências Pedagógicas, 1960.

VYGOTSKY, L.S. **The History of the Development of Higher Mental Functions**. The Collected Works. N. York: Plenum Press, vol. 4, 1997.

VIGOTSKI, L.S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000a

VIGOTSKI, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000b.

VIGOTSKI, L.S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L.S.; LEONTIEV, Aleksei N. & LURIA, Alexandr R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem** (coletânea de textos). São Paulo: ícone, 1988.

VIGOTSKI, L.S.; LEONTIEV, Aleksei N. & LURIA, Alexandr R. **Psicologia e Pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Moraes, 1991.