



## OS PROGRAMAS FORMAIS DE FORMAÇÃO CONTINUADA E SUA RELAÇÃO COM OS SABERES DOCENTE

REIS, Maria Elídia Teixeira <sup>1</sup>

AFFONSO, Suselei A. Bedin <sup>2</sup>

### RESUMO

Este trabalho tem como objetivo discutir as relações que os atuais programas formais de formação continuada para professores em serviço têm estabelecido com os saberes construídos pelos docentes e em que medida essas propostas têm atendido às suas reais necessidades e expectativas. A partir de um recorte sobre esse tema, buscou-se traçar um breve percurso das perspectivas que ao longo dos anos caracterizaram a maior parte dos programas de formação continuada de professores em serviço no Brasil, seus limites e possibilidades, e refletir sobre alguns estudos significativos, realizados a respeito de programas específicos de formação que foram desenvolvidos em diferentes estados brasileiros, buscando elementos que permitissem a realização de algumas análises sobre o tipo de relação que esses programas estabeleceram com os saberes construídos pelos docentes e qual sua contribuição para suas práticas pedagógicas.

**Palavras chave:** Formação de professores - Saberes Docentes - Programas de Formação Continuada

### ABSTRACT

This paper has as its aim to discuss the relations that the current formal programs of continuous formation for teachers who are in service have established with the knowledge built by the teachers and in what extension these proposals have attended its real necessities

<sup>1</sup> Mestranda em Educação, área de concentração em Educação Matemática, pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) – e-mail: <[elidia@unicamp.br](mailto:elidia@unicamp.br)>. Rua Riachuelo nº 1530. Setor Samuel Graham. CEP: 75804 – 020. Jataí -GO

<sup>2</sup> Doutoranda na área de Ensino, Avaliação e Formação de professores, pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) – e-mail: <[suseaffonso@hotmail.com](mailto:suseaffonso@hotmail.com)>.

\* Este artigo é resultado de um estudo temático realizado no decorrer da disciplina “Saberes Docentes e Formação do Professor” oferecida pelo prof. Dr. Dario Fiorentini, dentro do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Unicamp.

and expectations. From a cutting about this theme it was tried to trace a short route of the perspectives that along the years have characterized the biggest part of the programs of continuous formation of teachers in service in Brazil, their limits and possibilities, and reflect on some meaningful studies, that were done concerning specific programs of training that were developed in different Brazilian States, searching for elements that would permit the realization of some analysis about the type of relation that these programs have established with the knowledge built by the teachers and which their contribution to the pedagogical practices is.

**Key words:** Teachers' formation – teachers' knowledge – programs of continuous formation

## **1-Introdução**

Nos últimos anos, o novo cenário político, social e econômico, tem determinado o desenvolvimento de novas tendências no campo da formação e capacitação de professores. Essas tendências, privilegiadas e disseminadas por organismos internacionais e presentes na execução das políticas educativas do Brasil, apontam para algumas direções como, por exemplo, a necessidade de melhoria do conhecimento do professor, privilegiando a formação continuada, e mais especificamente, a formação em serviço. Isso é evidenciado nas políticas do Banco Mundial (BM), uma das principais agências financiadoras e de maior presença na reforma educativa brasileira e nas recomendações contidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96, tornando necessário a implementação de investimentos objetivando a melhoria da ação pedagógica.

Nesse sentido, a LDB ao estabelecer em seu parágrafo 4, art. 87 das disposições transitórias, que “até ao fim da Década da Educação (1997-2007) somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”, gerou, em vários Estados e municípios, uma grande demanda de profissionais da educação, que já se encontravam em efetivo exercício, mas que necessitavam obter qualificação em nível superior. Para atender a essa demanda específica, vários convênios entre os Estados/municípios, Universidades e outras Instituições de Ensino Superior (IES) foram celebrados para a realização de cursos contratados, com a finalidade de oferecer a esses

profissionais uma modalidade específica de formação acadêmica em serviço, tornando ainda maior o número de programas oferecidos.

Porém, cabe questionar: Até onde essas propostas de formação têm se adequado às reais expectativas e necessidades docentes e têm se constituído como programas eficazes no sentido de possibilitar melhorias na qualidade do ensino oferecido? Qual a relação estabelecida entre esses cursos e os saberes produzidos pelos professores? Será esse o melhor modelo de formação para os profissionais da educação? Infelizmente essas são questões ainda pouco exploradas pelas pesquisas.

Considerando a importância da formação continuada como um espaço imprescindível para o aprimoramento do exercício da docência, o presente texto se propõe a fazer um recorte sobre esse tema, e realizar uma breve discussão a respeito das perspectivas que historicamente em caracterizado a maior parte dos programas formais<sup>3</sup> de formação continuada de professores em serviço no Brasil, seus limites e possibilidades, bem como compartilhar algumas reflexões a respeito das relações que esses programas buscam estabelecer com os saberes produzidos pelos professores.

Para tal, foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre o tema e uma resumida apresentação de algumas análises propostas por autores a respeito de programas específicos de formação continuada de professores em serviço, que servirão de pano de fundo para as discussões realizadas.

## **2 - Perspectivas e Problemática Atual**

A questão da formação continuada no Brasil não é nova e o próprio conceito e terminologias utilizadas para se referir a essas ações vêm sofrendo alterações ao longo dos anos, em decorrência de mudanças sociais, políticas, e do surgimento de novas concepções sobre práticas pedagógicas e desenvolvimento profissional.

De acordo com os estudos de Marin (1995), durante muitos anos as ações de formação continuada de professores estiveram na literatura educacional e nos discursos dos órgãos que

---

<sup>3</sup> Entende-se aqui como programas formais de formação continuada de professores, os programas específicos desenvolvidos por iniciativa de instituições de ensino e/ou órgãos públicos (secretarias de educação), com o objetivo de oferecer aos professores oportunidade para seu desenvolvimento profissional.

gerenciam a educação, associadas a termos como reciclagem, treinamento, capacitação, aperfeiçoamento, entre outros.

No conjunto destas nomenclaturas, a formação continuada foi entendida como sendo constituída pelas experiências formativas que ocorriam após o curso de formação inicial (magistério ou licenciatura), e as ações centravam-se predominantemente na oferta de cursos cuja programação, realização e avaliação já revelavam a ineficiência de seus resultados, pois ficavam restritos a eventos esporádicos e de curta duração, sem continuidade, desvinculados das reais necessidades formativas, aos quais, o professor era submetido após a formação inicial, para se colocar “em dia” com conteúdos e metodologias mais atuais, para melhorar seu desempenho na sala de aula.

Reforçando essa idéia, Candau (1996), ao revisar a problemática das políticas de formação continuada no Brasil, destaca que, nas últimas décadas, a grande maioria dos projetos realizados foi pautada por uma perspectiva “clássica”, que enfatizava a “reciclagem” ou “capacitação” dos professores, e trazia implícito um entendimento de formação continuada como sinônimo de uma atualização das informações e conceitos recebidos na formação inicial.

Essa perspectiva de formação mostrava-se coerente com a lógica da racionalidade técnica, vigente na época, que considerava que a atividade profissional do professor consistia basicamente na resolução de problemas instrumentais por intermédio da aplicação da teoria e da técnica científica.

Assim sendo, ao pressupor que a docência se resume à transmissão/ensino/aplicação de saberes construídos pelos outros, esse modelo de formação continuada apresenta-se dicotômico em relação à teoria e prática, uma vez que, nessa concepção, as universidades, espaço privilegiado para esse tipo de formação, produzem o conhecimento teórico e o transmitem para que os professores se “atualizem” e o apliquem na prática, fazendo sua transposição didática para as salas de aula, sem a preocupação de se estabelecer qualquer relação com os saberes já construídos pelos docentes.

Tal qual afirma Torres (1998), a formação continuada de professores via-se como essencialmente limitada. A capacitação em serviço planificava-se, realizando-se de forma desconectada da formação inicial, baseada na oferta de cursos, e na atualização em conteúdos específicos, definidos e classificados no currículo escolar, mantendo a falta de articulação e de equilíbrio entre a teoria e a prática. Esses cursos forneciam informações que algumas vezes

alteravam apenas o discurso do professor e poucos contribuíam para mudanças efetivas em sua prática.

Em virtude das críticas contundentes feitas a esse modelo clássico de formação continuada, a partir dos anos 90, pesquisadores educacionais/formadores de professores vêm lançando um novo olhar ao processo de formação continuada, e um novo paradigma vêm se construindo, tendo como meta a produção do professor e do ensino reflexivo. Surgem então termos como formação contínua, formação continuada, educação continuada, entre outros, que trazem implícito um entendimento da formação como um processo que se inicia desde quando se entra em contato com a escolarização, enquanto estudante, se prolongando nos cursos de magistério e graduação, e por toda vida profissional à medida que esta vai requerer momentos de reflexão e busca de respostas a problemas/indagações referentes à prática.

Conforme discute Mizukami (2002), o processo de formação de professores deve ser entendido como um “continuum“, ou seja, um processo de desenvolvimento para toda vida. Esse entendimento amplia a noção de formação, considerada como momentos formais, que se concentravam na formação inicial, seguido de cursos esporádicos e, obriga o “estabelecimento de um fio condutor que vá produzindo os sentidos e explicitando os significados ao longo de toda vida do professor, garantindo ao mesmo tempo, os nexos entre a formação inicial, a continuada e as experiências vividas” (p.207).

Marcelo Garcia (1999), aponta ainda, que nos últimos anos, as pesquisas têm se voltado para uma perspectiva mais global, analisando os processos formativos de um ponto de vista mais amplo, que seria o desenvolvimento profissional. Nessa perspectiva, a formação é vista de forma integrada aos processos de mudança, inovação e desenvolvimento e deve ter ligação com o contexto educacional da escola.

Dessa forma, devemos considerar a necessidade dos programas de formação adotarem uma perspectiva, que privilegie a busca de novos caminhos de desenvolvimento profissional, através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas pedagógicas e de uma permanente reconstrução da identidade docente. Assim sendo, serão discutidos a seguir, dois eixos considerados essenciais a serem adotados como referência para possibilitar a reflexão sobre as atuais propostas de formação continuada: a relação entre teoria e prática e o reconhecimento e valorização do saber docente.

## **2.1 - A Relação Teoria e Prática**

A relação entre teoria e prática tem sido objeto de grande preocupação no campo da educação ao longo da história, principalmente no que se refere à formação de professores, seja ela inicial ou continuada.

Percebendo a complexidade desta questão na formação continuada dos professores, optamos por buscar referência em Candau e Lelis (1995) para nos auxiliar a refletir sobre tal relação.

Para essas autoras, as formas de conceber a relação teoria/prática são certamente muitas. Entretanto, na intenção de elucidar melhor este conflito de interpretação procuram agrupá-las em dois esquemas: (1) a visão dicotômica; (2) a visão de unidade.

A primeira destas formas está centrada na separação entre teoria e prática, havendo uma total autonomia de uma em relação a outra. Essa dicotomia, que fragmenta teoria/prática do professor, assume sua forma mais radical quando contempla uma visão dissociativa, onde cada componente é visto de forma isolada e oposta. Dessa forma “corresponde aos ‘teóricos’ pensar, elaborar, refletir, planejar e aos ‘práticos’, executar, agir, fazer” (CANDAU; LELIS, 1995, p.53). Entretanto, neste mesmo esquema dicotômico, apresenta-se a visão associativa, em que:

“Teoria e prática são pólos separados, mas não opostos. Na verdade justapostos. O primado é da teoria. A prática deve ser uma aplicação da teoria. A prática propriamente não inventa, não cria, não introduz situações novas. A inovação vem sempre do pólo da teoria. A prática adquirirá relevância na medida que for fiel aos parâmetros da teoria” (CANDAU; LELIS, 1995, p. 53).

Esta mesma visão dicotômica pode ser percebida na formação do professor, pois há uma tendência dos cursos de formação, principalmente de formação continuada em serviço, privilegiar a parte teórica sem se preocupar com o conhecimento produzido por aqueles que estão na prática.

Finalmente, a segunda forma de conceber a relação teoria/prática, para as autoras, refere-se à vinculação e articulação entre teoria e prática, no entanto, deixando claro que esta unidade não significa identidade entre estes dois pólos, mas uma relação simultânea e recíproca, de autonomia e de dependência de uma em relação à outra.

“Nesse enfoque, a teoria não mais comanda a prática, não mais a orienta no sentido de torná-la dependente das idéias, como também não se dissolve na prática, anulando-se a si mesma. A prática, por seu lado, não significa mais a aplicação da teoria ou uma atividade dada e imutável” (CANDAU; LELIS, 1995, p. 55).

Este novo esquema de relacionamento entre teoria/prática que supera a visão dicotômica, tanto no sentido dissociativo quanto associativo, é defendido pelas autoras, como aquele que deveria fundamentar a formação do professor.

Concordando com as autoras, entendemos que teoria e prática nesta nova concepção devem ser trabalhadas simultaneamente, constituindo-se em uma unidade do pensar e do agir, ou seja, uma teoria que parta da realidade educacional concreta e, através da reflexão crítica e inovadora, volte a ela como projeto novo que propõe corrigir as falhas conservando o que está bom, não perdendo de vista a visão de totalidade da prática pedagógica e da formação.

## **2.2 - Reconhecimento e Valorização dos Saberes Docentes**

Os saberes docentes, atualmente, têm sido objeto de grande interesse e atenção nas pesquisas em educação, em especial, quando nos referimos à formação continuada de professores. Este tema vem constituindo um vasto e rico campo de investigação, envolvendo estudos sobre crenças, competências, habilidades e concepções.

FIorentini et al (1998), enfatiza que, até pouco tempo, a formação de professores centrava-se quase que exclusivamente no conhecimento que os professores deveriam ter sobre sua disciplina e que, mesmo a partir da década de 80, quando as pesquisas começaram a investigar os saberes docentes, estas procuravam, na verdade, analisá-los pelas suas carências, destacando a sua negatividade, em lugar, de explicitá-los e/ou valorizá-los como formas válidas e legítimas de saber.

Após a década de 90, esta temática se ampliou, incorporando discussões a respeito dos tipos de saberes que os professores possuem e em que medida estes são considerados e valorizados nos cursos de formação.

TARDIF (2002), por exemplo, buscou discutir essas questões, caracterizando os saberes docentes como um saber plural, estratégico e desvalorizado.

Plural por ser proveniente de diversas fontes, ou seja, “formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e dos saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (p. 36).

Estratégico porque os professores, como grupo social e pelas funções que exercem, ocupam um lugar de destaque no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes por elas produzidos e mobilizados em vários fins.

E por fim, desvalorizado porque o saber do professor atuante parece residir unicamente na competência técnica e pedagógica para transmitir saberes produzidos pela comunidade científica.

Tomando especificamente o caso da formação continuada em serviço, percebe-se a necessidade de destacar a relevância do reconhecimento e valorização dos saberes docentes, em especial dos saberes da experiência, considerados por TARDIF (2002) como núcleo vital dos saberes docentes, pois não são saberes como os demais; eles são, ao contrário, constituídos de todos os demais, porém retraduzidos, polidos e submetidos às certezas construídas na prática e no vivido, saberes que são “específicos, baseados no trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio (...), brotam da experiência e são por ela validados (...), incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (p. 39).

Concomitante, a esta idéia, FIORENTINI et al (1999), destaca que estes saberes devem ser encarados como ponto de partida e de chegada da formação continuada, no entanto, deixa claro que isto não significa o abandono das contribuições teóricas e científicas das chamadas ciências da educação e acredita que é justamente esta formação que permite ao professor perceber relações mais complexas da prática. Ainda, para o autor, é preciso que deixemos de

“olhar o professor como um sujeito carente de conhecimento e incapaz de produzir inovações curriculares, mas, ao contrário, como um profissional que possui um saber especial, o qual foi construindo reflexivamente em situações complexas e, muitas vezes, adversas e desumanas. Saber esse que precisa ser socializado, revitalizado ou ressignificado com os outros” (FIORENTINI; NACARATO; PINTO, 1999, p. 19).

Ao reconhecerem e valorizarem os saberes produzidos pelos professores em sua prática, estes autores, se opõem à concepção ainda tradicional da primazia da teoria na formação, ou seja, a idéia de que o saber está somente do lado da teoria e que a prática é desprovida de qualquer tipo de saber. E ainda, que a teoria é produzida fora da prática e sua relação com a prática é uma relação de aplicação.

Portanto, é preciso que os cursos de formação e os pesquisadores procurem uma aproximação com os saberes dos professores, principalmente os saberes experienciais, evitando de privilegiar exclusivamente os formadores/pesquisadores como produtores de saberes, passando a perceber os professores como sujeitos do conhecimento e também como produtores de saberes e ofereçam condições para que os próprios professores possam se perceber dessa forma.



### **3 - Programas Específicos de Formação Continuada de Professores em Serviço**

Embora desde o início da década de 90 o discurso educativo já tenha reconhecido a necessidade de encarar a formação dos professores dentro de uma perspectiva de formação contínua, apontando para um conhecimento que é sólido, geral e especializado, que inclua tanto o saber, como o saber-fazer, percebe-se que nem sempre é isso que vem acontecendo na prática.

Tal afirmação poderá ser observada, a seguir, a partir de uma breve descrição e análise de pesquisas realizadas, por estudiosos, sobre três programas formais de formação continuada de professores em serviço, que ocorreram em diferentes estados. Estes foram selecionados dentre um grande número de programas que vêm sendo realizados e que, de certa forma, são representativos do quadro geral encontrado. Sendo assim, com o intuito de atender aos objetivos propostos, direcionaremos nossos olhares para as contribuições e efeitos desses programas formais nas relações dos professores com os saberes docentes.

#### **3.1 - Licenciatura Plena em Pedagogia**

No estado do Mato Grosso, segundo Monteiro e Mizukami (2002), professores das séries iniciais do Ensino Fundamental em exercício do magistério público retornaram à universidade a partir de uma proposta específica do curso de Pedagogia, que faz parte de um Programa de Qualificação de Professores do Instituto de Educação da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), em parceria com as Secretarias e Municípios de Educação.

Ainda segundo as autoras, este programa objetivou a construção de uma política de profissionalização do professor das séries iniciais, a co-produção de conhecimentos relativos à educação nestas séries e a mudança nas condições de trabalho dos professores, composto por duas etapas: o curso de graduação e o projeto de assessoria às escolas, na tentativa de desenvolver uma dinâmica de discussão como estratégia formativa.

Durante o curso de formação, foram adotadas as narrativas tanto como parte da estrutura curricular, substituindo o estágio supervisionado, quanto como instrumento de investigação utilizado pelas pesquisadoras. Estas narrativas deveriam conter o pensar sobre alguns percursos de vida: as experiências escolares; a formação inicial no curso de magistério; as experiências pessoais e profissionais; e as impressões, idéias e conhecimentos vividos

durante este programa de formação, sendo este último de nosso interesse e que passaremos a descrever.

Para as professoras pesquisadas, esta proposta de Licenciatura Plena em Pedagogia, foi de grande importância, uma nova fase no seu ciclo de vida. Segundo Monteiro e Mizukami (2002), todas as professoras apontaram diferenças significativas entre a formação inicial e a formação vivida no curso, como mostram os relatos abaixo:

“Foi nessa época que descobri a leitura; mas não a leitura pela leitura, mas a leitura interpretativa, onde os aprofundamentos eram feitos buscando a compreensão da realidade na qual estava inserida (N.4)” (MONTEIRO; MIZUKAMI, 2002, p. 197).

“(…) todo conhecimento que passávamos para os alunos era da maneira como nós aprendemos e fomos ensinados. O aluno nunca se via no processo de construção (...) hoje busco ajudar o aluno a descobrir e a aprender (N. 5)” (MONTEIRO; MIZUKAMI, 2002, p. 195).

Em seus relatos, também apontaram mudanças em termos de postura na prática, quanto à imagem que tinham do aluno e do saber; na compreensão da relação teoria/prática, percebendo a importância tanto do conhecimento teórico como do conhecimento prático e do processo de reflexão na e sobre a ação. Enfatizaram os momentos de troca de experiências com seus pares e o convívio com outras realidades propostas por seus colegas.

Entretanto, as pesquisadoras destacam que, quando as professoras escrevem sobre como as mudanças são estendidas à escola, ou sobre o projeto do curso, que tinha como propósito tomar o trabalho pedagógico num contínuo movimento teórico/prático, tendo como locus o estabelecimento escolar, estas dizem que não notaram grandes avanços, ou que isso não aconteceu, justificando que as mudanças se referem mais à sala de cada professor e que também aconteceram devagar. Então fica aqui uma questão: Será que estas mudanças permanecerão? Conforme afirma Hargreaves (2002, p.151), os professores “são os criadores da sua atividade profissional, mas também são criações de seu local de trabalho”. Dessa forma, para que as mudanças possam ser incorporadas nas rotinas diárias é preciso que haja apoio e sustentabilidade dentro do contexto escolar, ou seja, devem ser acompanhadas de mudanças na estrutura e na cultura escolar.

### **3.2 - Programa de Capacitação de Professores (PROCAP)**

Em Minas Gerais, de acordo com Herneck e Mizukami (2002), professores das redes públicas municipal e estadual que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental foram

submetidos a um Programa de Capacitação de Professores (PROCAP), em 1998. O objetivo deste programa de formação continuada e a distância foi: implantar um programa a partir da ação reflexiva sobre a prática pedagógica e a relação ensino-aprendizagem na sala de aula; aprofundar os domínios dos conteúdos básicos de Português e Matemática; ampliar a formação didático-pedagógico dos professores, possibilitando o desenvolvimento dos seus saberes, habilidades e atitudes; e oferecer aos professores condições de fazerem um acompanhamento personalizado dos alunos que apresentam dificuldades.

Para atender a estes objetivos o PROCAP diversificou seus materiais utilizando metodologias diversas. As escolas receberam vídeos ilustrativos mostrando práticas de sala de aula, os professores também receberam Guias de Estudos: um de português, um de matemática e um de reflexões sobre a prática pedagógica. Este último trazia questões para discussão e debate, sugestões de leitura, elaboração de resumos, esquemas e do Plano de Práticas docentes.

Ainda para as autoras, a relação que as professoras pesquisadas estabeleceram com esses materiais, em geral, parece ter sido mais de recusa do que de aceitação, o que dificultou o uso destes nas suas aulas e a construção de saberes provenientes deste programa.

Para 72 % das professoras, os vídeos foram os mais criticados. Relataram a artificialidade existente nestes, totalmente fora do contexto escolar vigente, apresentando por exemplo, salas com poucos alunos, sem conflitos. Como podemos perceber no relato abaixo:

“Os vídeos deveriam simular aulas mostrando os muitos problemas que temos com nossos alunos: falta de interesse, dificuldade de aprendizagem. Mostrar vídeos utilizando escolas como a nossa. Salas cheias, meninos agitados, agressivos. O PROCAP mostrou uma escola que deve ser particular, com poucos alunos, meninos quietinhos, bem alimentados, bem cuidados...(P.4)” (HERNECK; MIZUKAMI, 2002, p. 323)

Desta forma, as professoras sentiram-se desvalorizadas, diminuídas quanto aos seus saberes e práticas, percebendo assim, que o ensino por elas desenvolvido não era reconhecido e validado pelo programa.

Já os materiais de referência para os professores, contendo informações sobre os conteúdos curriculares do Ensino Fundamental, parece ter tido uma melhor aceitação pelas professoras, devido ao fato de trazerem os conteúdos explicados passo a passo e exercícios de fixação, ou seja, estarem dispostos de uma forma mais direta.

Quando as pesquisadoras questionaram aos professores, qual era a primeira imagem positiva e a primeira imagem negativa que lhes vinham à memória, referente às metodologias utilizadas, dois anos após a capacitação, estes profissionais relataram ter sido os momentos de

discussão, debates e em segundo lugar os planos de aula os mais positivos, por propiciarem uma maior aproximação com a prática de sua sala de aula e por poderem relatar suas experiências e sanar suas dúvidas referentes à aprendizagem dos alunos e as suas próprias dificuldades. Quanto às imagens negativas, os pré e pós-testes, os resumos e os vídeos, respectivamente, foram os mais citados, por estarem muito distantes da realidade. Percebe-se assim que parte significativa dos materiais e metodologias propostos pela capacitação não se mostraram adequados ao contexto escolar vivenciado pelos professores.

Finalizando, Herneck e Mizukami (2002, p. 334), enfatiza que os dados

“mostram que, apesar de parte significativa das professoras ter apontado contribuições do programa, elas parecem tê-lo abandonado logo, que terminou o processo de capacitação (...), não conseguiram incluí-lo em seus repertórios pedagógicos, transferi-lo de uma situação de trabalho para outra, pois era externo a elas e simulado em uma realidade diferente da que existia em suas escolas”.

### **3.3 - Projeto de Educação Continuada (PEC) - Formação Universitária**

Optamos por incluir nesse estudo a discussão do programa PEC - Formação Universitária - devido à grande abrangência de profissionais atendidos por ele (cerca de 6.000 professores em exercício, distribuídos em diferentes escolas das cidades do estado de São Paulo) e também pelo fato de que uma das autoras desse artigo teve a oportunidade de acompanhar a realização desse programa do lugar de professora tutora, responsável por uma das turmas de professores. Dessa forma, nossa discussão se assenta em duas vertentes: por um lado, um olhar mais informal, baseado na observação do cotidiano do programa, por outro lado, uma avaliação formal do impacto do programa, realizada pelas instituições envolvidas.

O Projeto de Educação Continuada (PEC) para a capacitação em serviço de professores da rede estadual de São Paulo foi lançado pela Secretaria de Educação através de convênio firmado entre a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e universidades, com o objetivo de cobrir as necessidades dos professores.

Em 2001, a partir do que foi preconizado pela LDB 9394/96, em seu § 4º do art. 87 das disposições transitórias, a Secretaria de Educação entendeu que a formação dos professores do ciclo inicial do ensino fundamental deveria ser realizada em nível superior e, para cumprir com sua responsabilidade social de qualificar seus professores, criou uma extensão do PEC, o programa PEC - Formação Universitária, em conjunto com as Universidades (PUC-SP, USP e UNESP).

Esse programa formativo privilegiou como metodologia o uso de tecnologias de comunicação e informação, tais como teleconferências, videoconferências, atividades realizadas on-line no programa Learning Space, estudos independentes e sessões de suporte. Dessa forma, o PEC se organizou de modo a utilizar-se dessa metodologia inovadora e teve sua carga horária de 3.100 horas, divididas em 18 meses, distribuídas em aulas, trabalhos monitorados, oficinas culturais e vivências educadoras.

Essa formação, concomitante à atuação profissional dos professores, foi realizada levando-se em conta o fato de que os profissionais possuíam larga experiência docente e, portanto, deveria basear-se em um currículo que promovesse a articulação entre a teoria e prática, valorizando o exercício da docência.

Esse programa apresentou alguns avanços, à medida que se organizou sobre alguns princípios educacionais, pedagógicos e institucionais que privilegiaram a consideração do exercício da docência escolar como referência da organização institucional e pedagógica. Conforme o documento oficial do Projeto Básico do Programa (2001), a formação situou-se no contexto da história de trabalho dos professores nas escolas da rede oficial, organizando-se em uma proposta pedagógica que visasse contemplar a variedade de situações escolares nas quais esses professores realizam seu trabalho. Ao mesmo tempo, procurou valorizar os saberes experienciais dos professores, que foram tomados como ponto de partida para introdução de estratégias de reflexão que informassem o fazer docente, permitindo analisar criticamente sua prática, para depois discutir as contribuições teóricas e científicas das ciências da educação.

Ao final do curso, um debate mais amplo dessa experiência, realizado pelos representantes das Universidades (USP, UNESP e PUC-SP) e Secretaria da Educação, para a avaliação do programa desenvolvido, deixou claro seu avanço positivo, mas também evidenciou algumas dificuldades (Documento de Avaliação do PEC-SEE/SP, 2003).

O curso possibilitou a experimentação de uma proposta não convencional de formação, mediante mídias interativas, que foi muito bem recebida pelos professores, propiciando a oportunidade de evolução do seu conhecimento pessoal e profissional, bem como permitindo assim que novos valores e atitudes profissionais importantes na caracterização de sua identidade profissional fossem assumidos. Conforme pesquisa realizada ao final do curso a respeito da opinião dos professores sobre sua relação com as mídias interativas e a contribuição das mesmas para sua aprendizagem (AFFONSO, 2003), verificou-se que os professores participantes do programa, em sua grande maioria, reconheceram que a

utilização de novas tecnologias durante o curso possibilitou-lhes a descoberta e incorporação de novos recursos e ferramentas que favoreceram o aperfeiçoamento do trabalho docente, seja no aspecto pedagógico, para ajudar no enriquecimento das aulas ou no aspecto pessoal, para propiciar sua atualização profissional, realizar pesquisas ou manter contatos e trocas com os seus pares.

Outro aspecto importante a ser considerado é que, através de um acompanhamento da realização das atividades propostas pelas vivências educadoras, as universidades perceberam, nessa modalidade de trabalho, a oportunidade da criação de um espaço importante de formação de professores, enquanto investigadores e produtores de conhecimento sobre o currículo e sua prática pedagógica, pois, durante o curso, os professores desenvolveram métodos e estratégias que permitiram a reflexão sobre esses aspectos e a elaboração de propostas de intervenção, que foram discutidas nos contextos das escolas, nas quais os professores atuavam.

Apesar de parte significativa dos professores ter apontado como relevante essa contribuição do programa, parecem não existir pesquisas que tenham proposto um acompanhamento da atuação desses professores depois do término do curso, para se verificar em que medida essa atuação se manteve, uma vez que, apesar de pretender preparar as equipes docentes para a construção de uma nova escola e do projeto pedagógico escolar (que pressupõe trabalho em equipe), o curso foi realizado fora da escola e atendendo mais a indivíduos isolados do que à escola como unidade e como equipe de trabalho.

Outras críticas importantes apontadas pelos alunos recaíram sobre o tempo de realização do curso, que por ser muito reduzido (18 meses) favoreceu uma ênfase na exploração de aspectos experienciais em detrimento do aprofundamento nos aspectos teóricos.

#### **4 - Considerações Finais**

A compreensão de que a formação continuada de professores no Brasil tem como responsabilidade maior contribuir para o desenvolvimento profissional dos educadores, melhorando suas competências e, conseqüentemente, contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e da educação, é quase hegemônica.

Visto a importância dessa temática, nesse trabalho buscou-se compreender os diferentes conceitos atribuídos à formação continuada de professores no Brasil ao longo dos anos e seus limites, bem como as perspectivas e possibilidades atuais, visto que é “com base

nesses conceitos que as decisões são tomadas, as ações são propostas, justificadas e realizadas” (MARIN, 1995, p.13).

Pudemos perceber, ao longo das pesquisas e estudos realizados que os últimos anos favoreceram o surgimento de perspectivas de formação continuada mais inovadoras e positivas, embora em muitos programas atuais ainda possamos encontrar características que nos revelam estarem eles ainda pautados em uma perspectiva “clássica”, que traz implícita a idéia de atualização de conceitos recebidos na formação inicial e a visão de que os professores não passam de meros transmissores e implementadores de saberes produzido por outros.

Muitas das ações promovidas por órgãos governamentais e universidades, sem dúvida, tem apresentado progressos e se mostrado importantes como referência, à medida que consideram as condições materiais e de trabalho desses profissionais e viabilizam trocas de experiências entre professores de diferentes escolas, possibilitando discussões de problemas relevantes ao cotidiano escolar, contribuindo para que o professor reflita sobre seu trabalho pedagógico, oferecendo uma formação mais coletiva do que individual, incluindo tanto o saber, quanto o saber-fazer, enriquecendo-os com as contribuições teóricas e científicas, buscando, assim, novos caminhos para o desenvolvimento profissional.

Alguns desses avanços e inovações podem ser percebidos na análise das propostas oficiais de formação aqui apresentadas. De forma geral, pudemos verificar que as avaliações e/ou relatos dos professores que participaram dessas experiências formativas evidenciam que os aspectos mais significativos por eles valorizados são os que de forma geral estão relacionados a uma metodologia ou enfoque que considera os saberes experienciais dos professores, tomando-os como ponto de partida para introdução de estratégias de reflexão que permitissem analisar criticamente a prática a partir de subsídios teóricos, como no caso do PEC ou do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia que, mais especificamente, incentivaram a reflexão sobre a própria prática a partir da adoção de estratégias de narrativas que propiciaram o estabelecimento de uma relação prática com a relação teórica, de forma dialética. Além disso, a utilização de metodologias que incentivaram as trocas de experiências com os pares e momentos de discussões e debates foram de essencial importância para construção de novos saberes por propiciarem uma maior aproximação com a realidade escolar.

Apesar desses avanços, nos parece que a realidade educacional brasileira carece ainda de ações formativas mais consistentes e qualitativas. Isso fica evidenciado na apresentação

das análises que trazem relatos dos professores sobre as dificuldades em desenvolver novas práticas.

Portanto, em alguns casos, como o PROCAP, isso ocorreu pelo fato de parte dos materiais e metodologias utilizados na proposta não mostrarem a verdadeira realidade de suas salas de aulas e pelos professores se sentirem insatisfeitos por não verem seus saberes, expectativas e interesses valorizados, acabando assim, por retornarem às suas práticas antigas. Porém mesmo nos casos em que a experiência formativa foi positiva, muitos professores não conseguiram implementar mudanças significativas em seu trabalho porque nem sempre encontram apoio para tal feito na comunidade escolar, uma vez que esses programas foram realizados fora da escola, atendendo mais a indivíduos isolados do que a escola como unidade e equipe de trabalho.

Outro aspecto que nos pareceu interessante e que mereceria ser melhor investigado diz respeito às propostas de formação realizadas para qualificar os professores, em um espaço curto de tempo, possibilitando o atendimento rápido de toda a demanda. Tomando como exemplo o caso do PEC - Formação Universitária temos que, embora a proposta tenha se mostrado bastante positiva, possibilitando inclusive a experimentação de propostas não convencionais de formação, através de mídias interativas, o tempo escasso para a realização do curso não possibilitou maior aprofundamento em aspectos teóricos importantes. Além disso, não podemos perder de vista que os processos formativos são processos que envolvem reflexão, experimentação e amadurecimento de idéias, sendo, portanto, processos que nem sempre se completam em curto prazo.

Neste sentido a idéia de professores reflexivos e pesquisadores ganha propósito no momento em que se disponibiliza tempo e espaço para discussão, debates coletivos na e sobre a prática e se propicia a troca de experiências, possibilitando o desenvolvimento de projetos de pesquisa sobre os temas que os professores vivenciam no cotidiano, e de intervenção para solução de problemas concretos. Acreditamos que este é um possível caminho ainda a ser construído.

Concluimos, afirmando que, mesmo sabendo das diversas contribuições e mudanças que estas novas tendências têm trazido, é preciso que estejamos atentos para perceber as falhas existentes. É preciso que tomemos a escola como local privilegiado para a formação continuada e saibamos articular teoria e prática, bem como reconhecemos, explorarmos e valorizarmos os saberes docentes.



## Referências Bibliográficas

- AFFONSO, S.A.B. A visão dos professores a respeito da utilização de mídias interativas em uma experiência de formação continuada. In: V SIMPÓSIO EM FILOSOFIA E CIÊNCIA, 2003, Marília. **Trabalho e conhecimento: desafios e responsabilidades das ciências: anais eletrônicos**. Marília: Unesp Marília Publicações, 2003. CD-ROM.
- CANDAU, V.M.F.; LELIS, I.A. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, V.M.F. (org.) **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 49-63.
- CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais In: REALI, M. A.; MIZUKAMI, M. G. N. **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EdUFSCar, 1996. p. 139-152.
- FIorentini, D; SOUZA Jr, A.; MELO, G. A Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA0, E. M.(orgs). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) - pesquisador(a)**. Campinas: ALB e Mercado das Letras, 1998, p.307-335.
- \_\_\_\_\_; NACARATO, A & PINTO, R. A. Saberes da experiência docente em matemática e educação continuada. **Quadrante: Revista Teórica de Investigação**. Lisboa: APM, Vol 8, n.1-2. 1999. p. 33-60.
- HARGREAVES, A. **Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização** traduzido por Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2002. 206p.
- HERNECK, H. R. MIZUKAMI M.G.N. Desenvolvimento e aprendizagem profissional na docência: impacto de um programa de formação continuada. In: MIZUKAMI, M.G.N.; REALI, A M. (orgs) **Formação de professores: práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p.315-337.
- MARCELO GARCIA, C. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Lisboa: Porto Editora, 1999. 272p.
- MARIN, A. Educação continuada: Introdução à uma análise de termos e concepções. In: **Cadernos Cedes**, Campinas, Papirus: CEDES, n. 36, 1995.p.13-27.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96**. Brasília, 1996.
- MIZUKAMI, M.G. N.; REALI, A. M. **Formação de professores: prática pedagógica e escola**. São Carlos: EdFSCar, 2002 .350p.
- MONTEIRO, F. M. A.; MIZUKAMI, M.G.N. Professoras das séries iniciais do ensino fundamental: análise de percurso e processo de formação. In: MIZUKAMI M.G.N.; REALI, A M.. **Formação de professores: práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.p.175-201.
- SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Projeto Básico do Programa PEC - Formação Universitária**. São Paulo, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Seminário de Avaliação do Projeto PEC - Formação Universitária: alguns indicadores**. São Paulo, 2003.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002. 325P.

TORRES, R.M. Tendências da formação docente nos anos 90. In: II SEMINÁRIO INTERNACIONAL, PUC-SP. **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**, 1998. p.173-191.