

# ***POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA: PRÁTICAS E RACIONALIDADES***

---

***Rosimar Serena Siqueira Esquinsani***

Universidade de Passo Fundo / UPF

*e-mail:* rosimaresquinsani@upf.br

## **RESUMO**

Estruturado a partir de uma pesquisa qualitativa assentada em exame documental e revisão bibliográfica, o texto propõe uma análise mínima acerca de políticas de formação continuada empenhadas historicamente em uma rede municipal de ensino do interior sul-rio-grandense, tendo como eixo articulador as diferentes concepções de racionalidade que embasam tal prática. Amparado nesta articulação, o texto cinge diferentes políticas de formação docente, definindo e problematizando os processos de formação continuada organizados no município em tela, no recorte temporal de 1993 a 2008. Como conclusão, é possível afirmar que houve o empenho de dois tipos distintos de políticas para a formação docente continuada, amparados em dois modelos divergentes de racionalidade: projetos estruturados e com perspectivas de transformação da ação pedagógica; e ações de curta duração, restritas a práticas formativas pontuais.

**Palavras-chave:** Formação Docente Continuada. Política Educacional. Racionalidade.

## ***CONTINUING TEACHER TRAINING POLICIES: PRACTICES AND RATIONALITY***

---

### **ABSTRACT**

With a structure based on a qualitative research grounded on document and literature review, the paper proposes an analysis of policies concerning minimum continuing education historically engaged in a municipal school in the interior of southern Rio Grande, having as its central theme the different rationality conceptions that underlie such a practice. Supported by this articulation, the text stresses different faculty development policies,

setting and questioning the processes of continuing education organized in the municipality in question, within the time frame from 1993 to 2008. In conclusion, it is possible to affirm that there was a commitment of two distinct types of policies for the establishment of continued teacher training, split into two divergent models of rationality: structured projects and with perspectives of transformation of pedagogical action, and short duration actions, limited to specific training practices.

**Keywords:** Continuous Teacher Training. Education Policy. Rationality.

## Introdução

Atualmente acompanhamos, encharcados por um misto de entusiasmo e preocupação, o fortalecimento de uma prática específica de intervenção na docência: a formação continuada. Tal modelo de formação de professores será, para efeitos de análise neste texto, entendida como processos e eventos que abrangem ou dizem respeito "... particularmente às ações de formação das quais participam os professores que estão em exercício" (MAUÊS, 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).

Tanto o entusiasmo quanto a preocupação acima mencionados, têm a mesma raiz: as opções políticas e os compromissos assumidos para a execução de ações de formação docente

continuada. Assim, o texto em tela é fruto de uma pesquisa que remete aos processos de formação continuada de professores, tendo como eixo articulador diferentes racionalidades que embasam as políticas educacionais de formação docente. Como *lócus* da pesquisa, foi eleita a rede municipal de ensino de um município de médio porte no interior sul-rio-grandense, no recorte temporal de quatro administrações municipais (1993-1996; 1997-2000; 2001-2004 e 2005-2008).

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, sobretudo, os próprios professores), considerando o fato de que

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 é dividida, grosso modo, em inicial e continuada. Para a consecução dos objetivos deste texto, interessa particularmente a formação continuada, concebida como aquela que tem lugar em momento concomitante ou posterior à 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).

## **Formação continuada: debates epistemológicos**

A formação continuada tem emergido com força no cenário dos debates educacionais hodiernos. Parece haver 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.

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 ser 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, 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 auto-avaliação 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 (IMBERNÓN, 2001, 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).

### **Formação docente continuada: as experiências de um município**

As modalidades utilizadas para a formação docente continuada no município examinado variaram significativamente no decorrer dos anos: grupos de estudo; palestras/seminários; reuniões internas nas escolas; projetos específicos, entre outras ações, sendo que o enfoque algumas vezes foi voltado especificamente para a docência em escolas de periferia, outras vezes para questões/temas de caráter mais genérico; mas, de maneira geral, as ações formativas pautaram-se na crença de que a melhoria qualitativa de uma rede de ensino dá-se, em boa parte, pelo desenvolvimento profissional dos que nela trabalham.

Alguns eventos de formação continuada constituíram-se em processos mais perenes, outros, no entanto, foram efêmeros ou provisórios; o certo é que muito se fez entre 1993 e 2008 pela formação continuada dos docentes. Cada administração, cada secretário com propostas diferenciadas, de acordo com o que lhe parecia mais correto do ponto de vista prático e político; mas em

todas as administrações esta preocupação se mostrou recorrente, acompanhada de ações que visaram à formação de professores no decorrer do exercício da docência.

Para o detalhamento das atividades de formação docente continuada, importa salientar que o recorte temporal ancorado inicialmente em 1993 não é aleatório, pois em 1992 o município, foco dos estudos, vivencia uma ruptura política sem precedentes, que permite a ascensão de um determinado grupo político ao poder, inaugurando um novo período para a história política do município em questão. O pleito, para a Prefeitura em 1992, foi o pano de fundo para uma disputa eleitoral inédita e acirrada que, ao final, deu a vitória ao candidato de determinado partido por apenas 65 votos de diferença (“Final dramático em [...]”, *Jornal O Nacional*, de 06/10/1992, p. 04-06) em relação ao segundo colocado. Esta vitória ‘apertada’ é surpreendente, na medida em que altera a configuração de forças políticas no executivo local, dando início a um período que se estendeu por três administrações.

Possivelmente, em face a essa alteração política, o primeiro ano dessa administração foi amplamente marcado por polêmicas, o que se constitui em uma resposta aparente para as poucas e esparsas informações sobre eventos e ações para a formação docente continuada.

Do ano de 1993, é possível destacar como formação de professores a promoção, por parte da Secretaria Municipal de Educação, em março de 1993, do Seminário de estudos sobre Formas de Governo. Dividido em duas etapas (uma em 23 de março a outra em 31 daquele mês), o seminário contou com a participação de professores da RME, pais, alunos e convidados (cerca de 300 pessoas) (“SME promove Seminário sobre formas de governo”, *Jornal Diário da Manhã*, 25/03/1993, p. 03). Aparentemente descontextualizado, o tema revela pertinência em virtude do plebiscito realizado naquele ano sobre a forma de governo sob a égide da qual o Brasil seria organizado e administrado, mobilizando a opinião pública e, conseqüentemente, os professores da rede municipal.

Outras ações voltadas para a formação de professores (ou de um grupo de professores) da RME também foram registradas, como no trecho que segue: “A professora [...] informou que a partir de agosto será oportunizado um estudo sobre a Recuperação Terapêutica e Preventiva aos Supervisores Escolares...”, na ata N°. 08/1993, de

14 de julho de 1993.

Ainda naquele ano, o prefeito “resolveu” incentivar “a capacitação dos professores municipais”, concedendo um auxílio de 50% no curso de Pós-Graduação em Supervisão escolar para oito (08) professoras, que foram entusiasticamente agradecer ao prefeito nos jornais locais, pois tal benesse seria um exemplo de “boa-vontade e comprometimento” (“Prefeito [...] concede auxílio para Pós-Graduação”, *Jornal O Nacional*, 28/12/1993, p.04).

O ano de 1994 começa com a intenção da administração em investir na formação continuada dos professores da Rede Municipal de Ensino. Nos dias 1º. e 02 de março foi realizado o Seminário denominado “Questão da qualidade do ensino municipal”, sobre a Qualidade de Ensino, onde foram tratados, no primeiro dia, assuntos como: recursos humanos; melhorias na infraestrutura física da rede; a intenção de se continuar investindo na qualificação dos professores, apoiando a realização de cursos de especialização em diversas áreas; o crescimento da rede; o plano de carreira do magistério municipal; a merenda escolar e atividades administrativas.

Na manhã do primeiro dia, o prefeito falou sobre “as medidas adotadas para melhorar o aproveitamento dos recursos humanos da rede municipal de ensino”; e o secretário “explanou sobre a questão da qualidade de ensino”; a tarde falou-se sobre a vida funcional de professores e funcionários e sobre a reformulação do regimento das escolas da RME (Ata no. 13/1994, de 1º. de março de 1994). No segundo dia, a pauta do encontro passou pelos aspectos pedagógicos do ensino (“Prefeitura quer melhorar a qualidade do ensino”, *Jornal O Nacional*, 02/03/1994, p.03).

Mas, em 1994, a temática condutora da maior parte dos encontros de estudos e formação docente foi o Plano Decenal de Educação para Todos. A SME promoveu reuniões sistemáticas para debater tal assunto (“Plano Decenal de Educação é discutido pela comunidade”, *Jornal O Nacional*, 10/06/1994, p.03) e, em 1º. de julho aconteceu o “Seminário Municipal Sobre o Plano Decenal de Educação” (Ata no. 21/1994, de 1º. de julho de 1994), envolvendo todas as escolas e todos os professores da rede, com objetivo de discutir as propostas até então publicizadas referentes ao Plano Decenal, e organizar discussões e encaminhamentos localizados ao nível do município e sua rede de escolas.

No ano seguinte, o Plano Decenal voltou a ser protagonista das discussões e eventos em termos de formação de professores, sendo

que a proposta era de elaboração de um Plano Municipal de Educação alinhado com o Plano Decenal (“Plano Decenal é destaque na área pedagógica”, *Jornal Diário da Manhã*, 11/03/1995, p.09).

Em setembro de 1995, ocorreu o Seminário Regional Direito de Aprender, sendo realizados painéis como “Educação e cidadania”; “Educação como direito” e “Qualidade do ensino”. O Seminário fazia parte de um projeto maior intitulado “Direito de Aprender”, que objetivava “elevar os níveis de consciência da cidadania quanto à relevância da educação e da qualidade do ensino e sua inserção como direito fundamental” (“Seminário O Direito de Aprender será realizado em setembro”, *Jornal Diário da Manhã*, 27 e 28/08/1995, p.03), e contava com o apoio da Secretaria Municipal de Educação.

Já em outubro daquele ano, foi realizado o I Fórum sobre o desenvolvimento da educação. De caráter interinstitucional e promovido pelo Conselho de Desenvolvimento Regional (“Fórum da Educação”, *Jornal Diário da Manhã*, 29 e 30 de outubro de 1995, p.09.), o fórum tinha como objetivo “analisar a situação e importância da educação no desenvolvimento do município” (“I Fórum sobre o desenvolvimento da educação em [...]”, *Jornal O Nacional*, 09 e 10/09/1995, p.07), envolvendo as escolas mantidas pelo estado, pelo município, pela iniciativa privada e em todos os níveis, incluindo educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e universidade.

O último ano da administração foi assinalado basicamente pela concentração em atividades de estudos com as escolas por parte das ‘supervisoras’ da SME e pelos encontros por área de estudos ou disciplinas (Ata no. 47/96, de 17 de julho de 1996) além de um grande evento realizado em 04 de setembro daquele ano, com o intuito de discutir “avaliação, evasão e repetência”, com a presença de renomada palestrante nacional e a participação de cerca de 3.500 professores de escolas públicas estaduais e municipais, além de escolas particulares (“Encontro regional lota Circo da cultura”, *Jornal Diário da Manhã*, 05/09/1996, p.03).

Claramente nota-se um ‘aumento’ de eventos, ações e de discussões para/sobre a formação de professores nos últimos dois anos da administração. Tais eventos e ações estavam articulados às políticas educacionais no nível macro, ligando o município às principais tendências educacionais e acontecimentos nesta área no Estado e no país.



Na administração de 1997 a 2000, a tônica mais forte foi a projeção e efetivação de encontros de professores e demais membros da comunidade escolar, com vistas a dar conta dos desafios da escola pública. A opção política pela construção coletiva de formas de enfrentamento dos problemas cotidianos parece ter encontrado guarida na ideia de que a educação é um processo contínuo, que se constrói de forma coletiva, assim como na percepção de que é preciso respaldar o professor para que ele se construa profissionalmente ao longo da carreira, e não apenas com a formação inicial.

Todas essas crenças foram materializadas na forma como a Secretaria Municipal de Educação do período pensou, articulou e acionou a formação em serviço dos professores da rede, iniciada pelo I Fórum de Educação – O Ensino Municipal em Discussão, com o objetivo de ouvir os diversos segmentos de todas as escolas da rede municipal de ensino, quanto às suas necessidades e expectativas. Com base no diagnóstico obtido, foi elaborado um Plano de Ação da Secretaria, incluindo a sistemática de encontros regulares para formação continuada, a partir da interação com os pares, denominados de Polos de Estudos.

Havia, ainda, a realização de Seminários Finais de cada polo, com a participação de uma assessoria de professores universitários e, anualmente, eram realizados dois grandes eventos, os quais reuniam uma grande parte dos professores e funcionários da rede – a Abertura Oficial do Ano Letivo e o Seminário “A Prática Pedagógica rumo ao Século XXI”.

A abertura do ano letivo aconteceu sistematicamente no primeiro dia ‘letivo’ da rede pública municipal ao longo dos quatro anos citados. Este evento convocava os professores a repensar o seu papel de educadores e a nutrir-se de esperanças, reforçando o compromisso dos mesmos na busca de uma sociedade mais humana e solidária<sup>1</sup>. Nesses eventos, além dos discursos da secretária e do palestrante, o então prefeito municipal também falava.

O seminário “A prática pedagógica rumo ao século XXI” era anual e tinha como objetivo “refletir, discutir e buscar estratégias que contribuam para o redimensionamento da prática pedagógica com vistas à conquista de uma escola cidadã, frente aos desafios conjunturais deste final de século”. Cada uma das quatro edições do seminário ensejou um tema como norteador das discussões.

No primeiro seminário, realizado em outubro de 1997, a grande temática abordada foi a questão estrutural: conjuntura e reforma educacional. O segundo seminário realizou-se em maio de 1998, e teve, como pano de fundo, as políticas educacionais e a construção do projeto político-pedagógico. A ideia central parece ter sido a de discutir um quadro mínimo de análises sobre a educação, dentro da qual estaria inserida a escola e seu cotidiano; bem como a necessária elaboração de um projeto político-pedagógico. Já o terceiro seminário, realizado no mês de maio de 1999, dedicou-se a estudos sobre as possibilidades da LDB 9.394/96, e às tendências pedagógicas para o novo século. Assim como o quarto seminário, realizado em maio de 2000, tematizou a avaliação (conforme folders de divulgação do I; II; III e IV Seminários, em 1997, 1998, 1999 e 2000, respectivamente).

De uma forma geral, os seminários parecem ter sido idealizados na perspectiva processual: do primeiro, em que se discutiu o panorama mais amplo da sociedade, onde se desenvolve a prática pedagógica, ao quarto seminário, onde a ênfase recaiu sobre as práticas avaliativas da sala de aula.

As ações desencadeadas por essa administração tiveram uma sequência lógica dentro daquilo que parecia ser um projeto maior, abrangente e multifocal, onde diversas ações de formação de professores em serviço foram concatenadas no sentido de propiciar uma multiplicidade de olhares sobre a docência, fosse de forma coletiva (como nos grandes seminários e aberturas do ano letivo), ou de forma mais restrita a grupos específicos, como no caso dos polos de estudo.

Já no período de 2001 a 2004, há visível preocupação com assuntos de ordem estrutural e os programas suplementares, como transporte escolar, merenda, ampliação de escolas, entre outras demandas, assim como ênfase em projetos específicos como esporte e artes. No que tange, entretanto, à formação de professores, temos o evento de atividades diversificadas.

No início dessa administração, foram mantidos os polos de estudo instituídos pela administração anterior (1997-2000), sendo que havia um pujante discurso em torno da continuidade com “fibra”, a fim de que os professores reunidos nesta instância de formação em serviço comprovassem que “[...] o professor municipal tem competência e capacidade” (“Professores debatem sobre a importância da Geografia no século XXI”, *Jornal O Nacional* de 21/03/2001), ou ainda a leitura institucionalizada de que “os

polos de estudo da rede municipal são [eram] uma prática da Secretaria Municipal de Educação” (“Professores debatem sobre a prática da leitura e gramática”, *Jornal O Nacional* de 05/04/2001, p.12). Da mesma forma, havia uma espécie de euforia em torno da prática dos polos de estudos, sendo que o secretário municipal de educação chegou mesmo a afirmar: “Estamos no caminho certo” (“Educação em [...] está bastante avançada”, *Jornal O Nacional* de 07/06/2001, p. 07).

Estes polos objetivavam, segundo a administração que se iniciava, a busca coletiva de “[...] subsídios para uma atuação mais adequada” (“Atendimento personalizado contribui para reduzir repetência escolar”, *Jornal O Nacional* de 06/04/2001) dos professores no que concerne a aspectos tópicos da educação e do cotidiano escolar, tais como “[...] fatores sócio-emocionais que interferem no processo ensino/aprendizagem”, ou ainda “[...] a questão da afetividade, importância das relações que se estabelecem entre professores e alunos...” (“Educação em [...] está bastante avançada”, *Jornal O Nacional* de 07/06/2001).

Outra peculiaridade foram os Planos de Estudo e Regimentos escolares, sendo que no intuito de auxiliar na elaboração dos mesmos, a equipe da SME iria até as escolas, a fim de, “... em uma ação coletiva, refletir sobre a caminhada pedagógica” (“SME assessora escolas na elaboração dos Planos e Regimentos”, *Jornal O Nacional* de 23/03/2001, p.12) de cada escola. Ainda com vistas a este fim, ocorreram palestras sobre a legislação educacional, sobretudo para diretores e coordenadores pedagógicos das escolas municipais (Ata no. 03/2003).

Ainda outros elementos, em se tratando de formação de professores, foram ensejados pela administração em estudo, com menor incidência de notas nos jornais locais, mas que representam crenças e valores atribuídos ao campo educacional por essa administração. Destes eventos, destaco os “treinamentos” (“SME: Equipe de nutrição escolar realiza treinamento em [...]”, *Jornal O Nacional* de 1º e 02 de setembro de 2001) e assessorias prestados pela SME a outros municípios da região, como uma forma de extensão do trabalho realizado internamente; ainda passeios de estudos fora do município; e subsídios parciais para a participação em eventos.

Paradoxalmente, a partir do ano de 2002, os polos de estudo foram desativados e a SME alterou suas estratégias no que concerne à formação de professores em serviço, sendo que outras ações

passaram a ser desenvolvidas, assumindo o protagonismo nesta área. Há registros da solicitação de explicações, por parte das equipes diretivas, da razão para a desativação dos polos de estudos (Ata no. 109/2002, de 18 de junho de 2002).

As políticas de formação docente continuada que se desenharam a partir de então deram conta de cursos tópicos e de alcance mais restrito, efetivados pela parceria da SME com outros órgãos públicos e/ou privados, ou ainda, a partir do que fora definido nos Planos de Estudos de cada comunidade escolar. Da mesma forma há a ocorrência de palestras isoladas sobre temas específicos, como avaliação e sistema educacional, pois há, ao que parece, por parte da SME o entendimento de que é preciso “ampliar o conhecimento do corpo docente do município” (“Secretaria Municipal de Educação apóia palestra” ON 11/04/2002).

Algumas parcerias foram desenvolvidas com Instituições de Ensino Superior da região, sempre com um caráter descontínuo, impossibilitando o tracejo de uma tendência coadunada para os eventos de formação, que oscilavam desde temas como autoajuda, até questões pontuais de disciplina em sala de aula (Atas no. 04 e 08/2003; 02; 05 e 06/2004).

Já o ano de 2005 marca uma nova virada política no município em questão. Encerra-se um ciclo e inicia-se a retomada do projeto abortado nas eleições de 1992. Justo por essa retomada, é mister deixar claro que a educação é uma prioridade e que o executivo e a equipe da Secretaria de Educação trazem consigo um projeto diferente, inovador e promissor na formação docente continuada.

É preciso romper, deixar patente que se vive um novo momento/movimento na educação municipal. Nesta direção, há um grande investimento em um programa de formação continuada que envolva todos os níveis e modalidades de ensino, seja organizado a partir de linhas comuns de ação e, sobretudo, que tenha uma perspectiva coadunada para todos os eventos.

Surge o Programa de Formação Continuada (Re) significando saberes no ensino fundamental e educação infantil,

dividido em sete diferentes sub-programas: Gestão Educacional; (Re)significando Saberes na Educação Infantil e Ensino Fundamental; Escolarização em Tempo Integral; Educação Inclusiva – Direito à Diversidade; Assessoria Técnico-Pedagógica às Escolas Municipais;

CEMAE - Centro Municipal de Atendimento ao Educando; Informática Educativa.<sup>ii</sup>

Baseado na articulação de grupos de estudos vinculados a temas específicos, o Programa propunha-se a ser um fórum de discussões acerca da prática pedagógica enquanto objeto de análise e interpretação, buscando a ressignificação da mesma nos contextos específicos de atuação dos grupos implicados no programa, fossem gestores, assessores ou professores.

Como materialidade dessa proposição formativa, em 2008 foram finalizados o Referencial Curricular da Educação Infantil e o Referencial Curricular do Ensino Fundamental<sup>iii</sup>, organizados a partir de encontros temáticos e mensais.

### **As racionalidades presentes na formação de professores: debates pontuais**

O caminho de análises desenha-se, então, a partir da indagação sobre qual o modelo de racionalidade que respalda as estratégias e práticas formativas mais usuais. De outra forma, quais são as práticas que carecem, a princípio, de reflexões de fôlego? Quais práticas podem ser classificadas como efêmeras e provisórias e, por outro lado, quais podem vingar positivamente como uma política efetiva para formação docente continuada?

Para compor um painel teórico mínimo de análise tomo neste texto, dois paradigmas à luz dos quais podem ser pensados, projetados, acionados e avaliados eventos de formação continuada de professores: o modelo da racionalidade técnica e o modelo da racionalidade prática.

A formação de professores pode tomar por base um ou outro modelo epistemológico e tal modelo 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 a aprender 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.

Esse modelo epistemológico é mais conhecido entre 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 as 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 (1995), quando destaca duas concepções: o professor como técnico especialista e o professor como prático autônomo.

Para Perez Gomes (1995), a ideia do professor como técnico que se limita 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. Para Contreras,

[...] 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 de 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.

### **Para encerrar (provisoriamente) a conversa...**

Observa-se, no período em questão, diferentes tipos de enfoque para o trato com a formação docente continuada, tida discursivamente como prioritária e efetivamente praticada. Nesta direção, alguns eventos formativos consubstanciaram-se em projetos de formação continuada de docentes, como projetos estruturados e com perspectivas de transformação da ação pedagógica encetada nas escolas municipais, a partir do modelo da racionalidade prática.

Outros eventos, entretanto, pautaram-se em ações de curta duração, restritos a práticas formativas pontuais, ou a um conjunto de ações descontínuas e parceladas, condição essa que privilegiou o imediatismo de seus objetivos, e levou, em uma primeira análise, a uma acumulação de estratégias com vistas a uma melhora técnica e rápida, mas que careceu de uma perspectiva mais ampla do processo educativo escolar e mais estrutural do ponto de vista contextual.

A forma como o conhecimento foi tratado em cada uma das administrações, quando levado em conta para fins da efetivação de alguma ação de formação docente, traz subjacente a ideia de que conhecimento e de qual modelo de racionalidade, retomando a discussão inicial deste texto, está por trás e pode servir de ancoradouro às leituras interpretativas desta ou daquela administração.

Parto do entendimento de que toda e qualquer ação (ou mesmo intenção) no campo da formação docente continuada de uma determinada rede ou sistema educacional, nunca está descolada de uma perspectiva mais abrangente e teórica do próprio conceito de educação, conhecimento e de uma perspectiva clara sobre a função social da escola. E esta perspectiva está vinculada às ações encetadas pelas administrações públicas nos espaços que abre (ou fecha) para a formação continuada dos seus professores, por exemplo.

## Referências

ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, 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.

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.

MAUÉS, 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.

NÓVOA, Antonio. 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.

NÓVOA, Antonio. *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, 1999. p. 109-125.

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, Selma Garrido; ANASTASIOU, L.G.C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

---

#### NOTAS

<sup>i</sup> Adaptado do Jornal Diário da Manhã de 23/02/1999, p. 07.

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

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