

FORMAÇÃO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE: UMA EXPERIÊNCIA DE TRABALHO EM REDES DE ENSINO

TRAINING TEACHERS IN
CONTEMPORARY: AN
EXPERIENCE WORKING IN
EDUCATION NETWORKS

Juliana de Favere

FURB- Universidade Regional de Blumenau

julifavere@gmail.com

Gicele Maria Cervi

FURB- Universidade Regional de Blumenau

gicele.cervi@gmail.com

Resumo

O estudo refere-se à análise de uma experiência de formação docente em uma rede de ensino pública em Santa Catarina/BR, em conjunto com a Universidade Regional de Blumenau – FURB. A organização desta formação foi direcionada com a intenção de ressignificar a proposta curricular da rede, permeando conceitos, preconceitos, conquistas, angústias e conflitos. Buscou-se na formação criar tempos e espaços para pensar as práticas, situar-se nos contextos mais amplos e a partir de diálogos com o outro oportunizar condições de possibilidade de pensar práticas diferenciadas das existentes. O trabalho teve como sustentação as mudanças desse tempo e em especial a legislação da Educação Brasileira, materializada nas Diretrizes da Educação Básica e autores como Gatti, Zabala, Moreira, Canário, Alves dentre outros que contribuíram para organização do aporte teórico orientador da proposta e para este relato. Focalizou-se a profissão docente pensando a formação com o entendimento que é um campo de possibilidades, propício a formação de coletivos e de construção de outra estética que compreende as pessoas como “aprendentes” e os professores como sujeitos autônomos. A socialização das reflexões construídas nos momentos da formação é apresentada em duas seções complementares: enunciam-se as compreensões epistemológicas que orientam a formação e, discute-se a experiência, seus desafios, possibilidades e limites a partir de algumas narrativas. A construção de redes de conhecimento expressa outra cultura sobre ser professor. Espera-se com essa organização que se produzam conceitos sobre a formação para outro tempo, um tempo que requer a construção de outra estética e a possibilidade de manter as singularidades. Um tempo que requer sermos “aprendentes” permanentemente.

Palavras-chave: Formação docente. Rede pública de ensino. Universidade.

Abstract

The study refers to the account of a teacher training experience in a public school system of the state of Santa Catarina / BR in conjunction with the Regional University of Blumenau. Guided the organization of training intended to reframe the curriculum network. We tried to make the training time and space for the subjects think their practices are situated in wider contexts and from conversations with others to create conditions of possibility to invent them. The work was to support the changes that time and in particular the law of the Brazilian Education, as well as contributors to the organization's guiding theoretical approach proposed. We focus on the teaching profession thinking with the understanding that education is a field of possibilities, enabling the formation of collective construction and other aesthetics that understands people as "learners." The socialization of reflections built in times of training are presented in two complementary sections, articulate epistemological understandings that guide the formation and discuss the experience, challenges, possibilities and limitations.

Keywords: Teacher training. Public schools. University.

Introdução

Este estudo apresenta uma experiência de formação docente continuada, organizada pela Secretaria de Educação da rede municipal de ensino da cidade de Gaspar, no estado de Santa Catarina, em conjunto com professores da Universidade Regional de Blumenau - FURB. Essa formação se faz em um cenário de crise de legitimidade da escola, nos conflitos e nas contradições do cotidiano das escolas de Educação Básica na atualidade e buscou qualificar os tempos e os espaços de formação.

O fazer da formação, na formação e para a formação buscou estabelecer um diálogo entre professores das escolas de educação básica, aqui mais especificamente o Ensino Fundamental (4º ao 9º anos), coordenadores e diretores de escolas, Secretaria de Educação e professores da Universidade. Um diálogo sobre a formação e para a formação, uma formação pensada e organizada num movimento constante de planejar-fazer-avaliar-replanejar com o outro e não para o outro. Um tempo e espaço onde o objetivo é que todos aprendam no processo e no coletivo construam.

Essa experiência aconteceu em diferentes movimentos na Rede de ensino, passando por diferentes tempos e espaços, áreas de conhecimentos, escolas e por especificidades (coordenadoras pedagógicas, diretores, professores atuando em salas de aulas trabalharam organizados por disciplinas, por escolas, por segmento – anos iniciais e anos finais). O trabalho teve como sustentação as mudanças desse tempo e em especial a legislação da Educação Brasileira, dando ênfase às modificações das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, Resolução n. 04, de 13 de julho de 2010, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, Resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010.

O que orientou a organização desta formação foi a intenção de ressignificar a proposta curricular da referida rede. Uma proposta centrada na lógica de conteúdo para uma proposta estruturada por conceitos. A intenção foi fazer um movimento onde os sujeitos tenham possibilidades de pensarem suas práticas, situarem-se nos contextos mais amplos e, a partir de diálogos com o outro, criar condições de possibilidade de inventar e reinventar a si e seu cotidiano. Uma formação com a intenção de ressignificar também os espaços de formação, os quais, em geral, organizam-se na direção de formar o outro e não na direção de uma formação com o outro. O trabalho buscou trabalhar a formação com o outro.

Um trabalho de planejar, fazer, avaliar e replanejar constantes, o que exigiu um

diálogo permanente e possibilitou uma construção de formação em redes, escolas, universidade, secretaria. Esse diálogo estreito, dentre outras ações, promoveu a construção dos projetos em parceria com a Universidade, entre eles, a participação de duas escolas no Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), projetos de extensão e pesquisa sobre as práticas escolares. Mas, esses diálogos trouxeram alguns conflitos e muitos desafios. Dentre os conflitos, destacam-se inicialmente as resistências com a formação continuada, o que para muitos professores é um tempo perdido. Em seguida, dos professores do primeiro segmento da educação básica, 4º. e 5º. anos, quando foram organizados para trabalhar por disciplinas e em conjunto com professores do 6º ao 9º anos. Outro, a resistência na construção dos documentos, para alguns porque era mais um documento que ficaria na prateleira da biblioteca, para outros, a formação era um tempo de receber e esperavam da formação o momento de receber do outro, neste caso, o formador, e não o momento de construir com o formador.

Promover esses tempos e espaços norteados de diálogos sobre a escola, para esse tempo, constituiu-se em desafios. Dentre os desafios destacam-se desde as dificuldades de pensar para além da organização disciplinar que produz, sobretudo, a fragmentação e o isolamento das áreas, séries/anos e em consequência dos professores, até as possibilidades de pensar a escola como um lugar que constrói identidades, pensá-la a partir de outros sentidos e significados. Pensá-la como um lugar de aprendizagem constante, como um lugar no qual todos são aprendentes foi um dos principais desafios.

Contudo, esse espaço de provocações e problematizações implicaram trabalhar com as concepções, os conceitos e preconceitos em relação à formação continuada; provocaram rever a distância entre universidade e escola de educação básica, possibilitaram produzir um diagnóstico sobre o que é a escola na concepção das crianças e adolescentes que nela estão cotidianamente, como também a concepção dos professores tanto sobre a escola como sobre as crianças e adolescentes com os quais convivem. Para esses movimentos, várias foram as dinâmicas necessárias para trazer as vozes da escola.

A organização dos encontros foi pensada a partir de expectativas de aprendizagem e de sujeitos competentes: professores organizando seus tempos e espaços de estudo e refletindo sobre seu fazer docente; estudantes participando e dizendo o que pensam da escola e para a escola. Trazer as vozes dos sujeitos que constroem o cotidiano das escolas constituiu-se no desafio desta formação e material de pesquisa, para o grupo de pesquisa sobre Políticas de Educação na Contemporaneidade. Problematizações em torno das seguintes

questões: como construir uma formação que seja para além de “formar”, “formatar”, “colocar na forma”? Como fazer uma formação com o outro? Quais os sentidos e significados que a formação tem para os sujeitos inseridos neste processo?

Neste artigo focalizamos a profissão docente pensando a formação com o entendimento que é um campo de possibilidades, propício à formação de coletivos e de construção de outra estética que compreende as pessoas como “aprendentes”. A socialização das reflexões construídas nos momentos da formação é apresentada em duas seções complementares. Na primeira, enunciamos as compreensões epistemológicas que orientaram a organização da formação. Na segunda seção, discutimos a experiência da formação, seus desafios, possibilidades e limites.

Segundo Barros (2011) vivemos numa época de despolarização da vida, uma época que nos convoca ao individualismo e isso exige invenção do político, criação de mundos, afirmação de outra ética, uma postura que recuse as políticas do “salve-se quem puder” para juntar esforços na constituição de um corpo-coletivo, de uma política da cooperação e não da competição. Nesse movimento, a formação tentou pensar na constituição de coletivos que pudessem pensar a escola e os escolares e não as disciplinas com suas hierarquias e isolamentos.

Apesar das tentativas de aproximação dos professores e de pensar a formação com o outro e não para o outro, várias foram as possibilidades, mas, maiores ainda foram os limites. Lidamos com modos de produção de subjetividades que implicam modos de experimentação e de construção. Fica a pergunta: que modos de subjetivação as práticas no campo da educação estão produzindo? Como também fica a intenção: resistir aos individualismos que tentam nos anestesiarem, empobrecem o pensamento e são intolerantes à diferença.

Marco teórico: formação docente: qual compreensão orienta o estudo?

Discutimos neste trabalho a profissão docente a partir dos espaços de sua produção, como espaços de possibilidades, na medida em que articulam, a um só tempo, a produção de atores sociais, o diálogo com as novas gerações e com as culturas deste tempo. Conforme escrevem Gatti e Barreto (2009, p. 200), “a formação continuada oferecida nas últimas décadas teve como propósito a atualização e aprofundamento de conhecimentos como requisito natural do trabalho em face do avanço nos conhecimentos, as mudanças no campo

das tecnologias, os rearranjos nos processos produtivos e suas repercussões sociais”. Acrescentam as autoras que a formação continuada foi se configurando como formação compensatória, tentando preencher lacunas da formação inicial.

No entanto, discutir sobre a formação continuada exige um diálogo com as novas gerações e esse diálogo passa por pensar em que contexto a formação inicial realizou-se. Conforme Masetto (2003), nesse diálogo também é possível refletir a estrutura organizativa do ensino superior no Brasil e reconhecer que sempre se privilegiou o domínio de conhecimentos e experiências profissionais como único requisito para a docência. A base dessa docência foi e ainda é um modelo implementado no Brasil, o modelo francês-napoleônico, de cursos profissionalizantes em que persiste a crença de que quem sabe, sabe ensinar. A análise histórica confirma que coube ao professor de Ensino Superior o papel de transmitir conhecimentos formativos aos estudantes, tendo em vista a necessidade de “formar” profissionais e deter o controle dos processos de ensino e aprendizagem em sala de aula, que garantam a regulação de resultados, os quais classificam os sujeitos. Uma lógica bipolar, onde de um lado está quem sabe e, portanto, é quem ensina, e do outro quem não sabe, aquele que aprende. Assim está constituída a formação inicial dos professores que estão envolvidos na formação continuada e que de alguma forma acabam marcando a formação continuada também. O formador é aquele que sabe e vem ensinar aos professores da educação básica, esses últimos, os que não sabem.

Este pensamento está marcado nos modos de ser e estar, expresso na prática de muitos professores, o que se traduz, na formação tanto inicial quanto continuada, na busca do “como” fazer diante disso ou diante daquilo. Mas, esse “como” necessário à ação pedagógica, em geral não resulta de uma construção dos sujeitos, mas de uma forma, um modelo, ou como é ainda muito usual, de uma “receita”.

No entanto, esse modelo de formação localiza-se numa prática discursiva, porque os professores da Universidade estão de certa forma distantes das escolas de Educação Básica, o que tem gerado uma postura de denúncia dos professores da Educação Básica sobre os professores do Ensino Superior, os quais, de acordo com os primeiros, não conhecem a escola real, suas necessidades e desafios. E, conseqüentemente, um conceito de que a formação continuada não adianta nada, não modifica as práticas na escola, não resolve os problemas e os dilemas com os quais os sujeitos convivem no cotidiano das escolas. Uma formação que fica no campo da discursividade e não dialoga com as coisas do mundo da escola. Ou até mesmo não dialoga com a escola e não problematiza que espaço é esse, como se constituiu,

quais suas mudanças.

Lembrando Canário (2006), ao fazer um balanço da educação no século XX escreve que a escola teve três mutações: do contexto das certezas para o contexto das promessas e para o contexto das incertezas. Vivenciam-se outros tempos, sustentados nos fluxos acelerados de processos, baseados nos princípios de redes de conhecimentos, globalização, neoliberalismo, democratização do acesso ao ensino. Neles, diferentes gerações convivem em um mesmo espaço com perfis e desejos diferenciados em relação à escola, somados a algumas mudanças que interferem na cultura do professor, dentre elas: a centralidade no novo, irrelevância da experiência, o adulto não mais como referência, ou como alguém importante, ou como exemplo, o professor não é mais a autoridade por ser professor, não é mais o modelo. Características distintas sobre as quais se fez a profissão docente e sua identidade.

Outra realidade é vivenciada nas escolas e salas de aula. O papel desempenhado pelo professor, de quem sabe e tem a função de ensinar para quem não sabe, não é suficiente para atender a complexidade dos tempos referenciados. Não estamos mais marcados apenas pela sociedade disciplinar, estamos envoltos na sociedade de controle. A sociedade disciplinar, estudada por Foucault, conecta-se e gradativamente cede lugar à sociedade de controle. “‘Controle’ é o nome que Burroughs propõe para designar o novo monstro, e que Foucault reconhece como nosso futuro próximo” (DELEUZE, 2006, p. 220). Na sociedade disciplinar o alvo era o indivíduo, a produção de um corpo são, útil e dócil, em que na educação visava-se à adaptação. Uma sociedade onde se instalaram espaços de confinamento, os quais demarcavam posicionamentos para os corpos. Segundo Passetti (2003), as reviravoltas geradas após a Segunda Guerra Mundial apontam para uma sociedade de controle, que não suprime a sociedade disciplinar, mas, coloca outras prioridades. O investimento continua a ser no corpo, agora não mais no corpo unicamente são e útil, mas também participativo. Não se trata mais de indivíduos, mas da multiplicidade de cada indivíduo, que pode ser cartografada, organizada em bancos de dados, incluída em estatísticas e programas, visando a minimizar as resistências e convocar à participação democrática (PASSETTI, 2003). A educação, seguindo os fluxos da sociedade de controle, se transforma em um grande empreendimento para o qual família, Estado, corporação e sujeito se voltam e controlam continuamente. Segundo Deleuze, “estamos entrando nas sociedades de controle, que funciona não mais por confinamento, mas por controle contínuo e comunicações instantâneas” (2006, p. 216).

Neste tempo, vive-se um paradoxo. Todos precisam manter-se “aprendentes”, por um lado para funcionarem conforme as regras do jogo, mas, por outro lado, manter-se

“aprendentes” é uma das possibilidades de entender os jogos. Por isto, nas salas de aula e nos espaços de formação se faz necessário sair da posição de transmissor de conhecimentos para construir novas referências, onde a legitimidade docente não está posta pela função de professor, mas é construída cotidianamente. Na relação é que se constrói (ou não) o respeito, a autoridade e as singularidades de cada sujeito envolvido no processo.

Os tempos atuais incorporam outras exigências, como aquelas que demandam a pesquisa como componente fundamental na ação pedagógica, dada a busca permanente de respostas e das incertezas que nos rodeiam. Outra exigência é o diálogo e a reflexão entre professor e estudantes, em especial sobre situações do cotidiano. Para a formação continuada uma das exigências é articular a formação com as necessidades e características dos contextos escolares.

Nesse sentido, a formação continuada poderia ter como objetivo desenvolver, de forma articulada, espaços de reflexão de processos de ensino, baseados na relação ensino-aprendizagem mediada, em que se estabelecem outras relações com o grupo, as quais buscam condições para desenvolver uma ação docente mais ativa. Acredita-se que a construção da profissão do professor supõe um percurso formativo num processo dinâmico e continuado. Um processo que, diferente da direção de colocar na forma ou formatar, precisa possibilitar a construção de identidades e espaços para as singularidades.

Busca-se uma formação com postura diferenciada, que evidencie um professor que opera no contexto de incertezas, que conviva com a desordem e que trabalha em sala com estudantes que vivem em contextos diferenciados. Um professor que precisa aprender a flexibilizar os tempos e espaços de sua aula, que constrói e reconstrói seu saber profissional. Um professor que como sugere Canário (2006), dentre outras características, precisa ser: um analista simbólico, artesão, profissional da relação e um construtor de sentido.

Modificações na sociedade afetam as escolas e provocam sua reestruturação e a reformulação da profissão de professor. Como escreve Masetto (2003), o papel do professor apenas como repassador de informações atualizadas está no seu limite, uma vez que, diariamente somos surpreendidos por novas informações e por outro tipo de estudantes.

Permeado desses e de outros movimentos a formação passa a ter outro sentido. Não mais uma formação que promete salvar a escola e resolver seus problemas, não mais um espaço para aprender um “como fazer”. Provocados por Deleuze (2006), sugere-se pensar a formação como um espaço para os sujeitos pensarem seu tempo e no que ele quer nos atualizar. Como um espaço de possibilidades, um espaço para problematizar, dialogar e

construir outro fazer docente.

A construção profissional do professor: analista simbólico, artesão, profissional da relação

Para estruturar a formação partiu-se de Canário (2006) e das características por ele apontadas como fundamentais para ser professor, dentre elas: ser analista simbólico, artesão e profissional da relação. Analista simbólico é aquele que forma estratégias para construir conceitos que levam o estudante a pensar e identificar como trabalhar com a complexidade e com a interação, pois não se desenvolve a aprendizagem na repetição, mas no avanço através de propostas, projetos, pesquisas, relatórios, entre outros.

O professor artesão deve ser um reinventor de práticas, conforme contexto e público. Ele mobiliza os elementos adequados para fazer em face de uma situação única e inesperada, saberes que são enriquecidos e atualizados com novos dados. “Isto quer dizer que, a partir de um conjunto heterogêneo e eclético de saberes memorizados, o professor, à semelhança do *bricoleur*, mobiliza os elementos, segundo o princípio adotado pelo artesão de que tudo ‘pode vir a ser útil’” (CANÁRIO, 2006, p.68).

O professor é um profissional da relação, e, nela, a troca de saberes entre professor e estudante deve ser permanente, profunda e impregnada de afetividade, o que corresponde à totalidade do ato educativo. Canário indica que “O resultado do professor ser, em primeiro lugar, *uma pessoa* é que a natureza de sua atividade define-se tanto por aquilo que ele sabe como por aquilo que ele é” (2006, p.69, grifo do autor).

Com isso, parte-se do pressuposto que o professor precisa estar preparado e inovar-se constantemente, em especial em relação aos novos saberes científicos e técnicos, na dimensão cultural, na busca de metodologias inovadoras, no uso de tecnologias digitais como potencializadoras da aprendizagem e em práticas relacionadas com a visão total da profissão.

O professor aprende com o estudante e pode perceber o potencial e limite do grupo em que atua. Na atividade profissional do professor, a lucidez e a tranquilidade são requisitos essenciais para estabelecer a comunicação com os estudantes.

O modo como os estudantes se relacionam com o saber possibilita definir o professor como um construtor de sentido. O professor é mais do que transmissor de informação, é um “construtor de sentido”, que passa para o estudante uma visão do mundo, de uma realidade que desde o nascimento aprende em um processo contínuo de produção de si, por si

(CHARLOT, 1997 apud CANÁRIO, 2006).

Esses constituem indicativos do que é necessário para recriar este ofício de professor. Mas, para recriar esse ofício, questionam-se os processos de formação dos professores, tanto a formação inicial como a formação continuada. Nela urge encontrar e consolidar um novo perfil profissional, muito diferente do convencional. Propõe-se alterar o “modelo de professor”, em especial daquele que sabe e que ensina para aquele que sabe algumas coisas e não sabe outras, e, portanto, para um sujeito que aprende e constrói a si na relação com o outro, constantemente.

É nesse sentido que se pensa a formação como um espaço para ampliar as problematizações e não como um espaço de resposta “certa” ou de modelo “adequado”. Para isso, faz-se necessário pensar a escola como uma organização, construir um projeto de formação com os coletivos, problematizar situações na busca de possibilidades de caminhos e inserir a escola em redes de formação (CANÁRIO, 2006).

Acredita-se que pela formação continuada o profissional poderá encontrar tempos e espaços para refletir e contribuir, propiciando um contínuo processo de autoavaliação que oriente para a construção de competências pessoais e profissionais. A formação constitui-se num “espaço” de interlocução que possibilita também a análise da própria prática a partir de referenciais teóricos ou troca de experiências, buscando assegurar um plano de formação continuada. Sugere-se que a formação pode contemplar além das necessidades inerentes ao trabalho específico, os conteúdos relacionados aos diferentes âmbitos do conhecimento profissional.

Formação de professores: dilemas, temas e tramas

A formação inicial e a formação continuada, tanto na graduação como na pós-graduação ou em cursos de extensão, muitas vezes não possibilita dialogar com as necessidades que professores encontram na prática docente. Essa formação, adquirida nas Universidades, em geral, está centrada na construção de aprendizagem de conceitos das disciplinas que compõem a matriz curricular e, noutras vezes, habilitando para formação de pesquisadores.

Práticas que os formados quando passam a exercer a profissão manifestam suas angústias e sentem-se despreparados ao entrarem em sala de aula e observam a ausência de condições e o distanciamento que vivenciaram em suas formações para exercer a docência. Torna-se,

através das pesquisas e das vivências nas escolas, a cada dia, mais evidente que a maioria dos professores não se sente preparada para lidar com o cenário atual. Professores estão muito distantes das políticas macro, tantos dos órgãos internacionais como nacionais, distantes das mídias, dos movimentos culturais, dos acontecimentos e muitas vezes distantes da vida que pulsa na sociedade.

Com relação às tecnologias digitais e às mídias sociais, por exemplo, as mesmas invadiram a vida dos indivíduos e, no entanto, não estão nas escolas. Com raríssimas exceções entram nas salas e são utilizadas pelos professores. A maioria dos professores deixa as tecnologias digitais de lado, não as contemplando no seu planejamento. Pelo contrário, é usual nas formações reclamarem da utilização de celulares, computadores, tablets e outros.

Outro exemplo é com relação à avaliação. As preocupações com a avaliação institucional, nesse início de milênio, consolidaram-se como um dos eixos das políticas educacionais e asseguram o exercício de controle do Estado através da *accountability*¹, responsabilização de cada um dos escolares pelos resultados obtidos, tanto pelos seus resultados, como por aqueles obtidos pela escola e pelo país. Apesar das políticas macro modificarem o sentido e o papel da escola, em especial, introduzindo a *accountability*, bem visível no campo da avaliação, os professores, em grande parte localizam-se na discussão sobre se é certo aprovar ou reprovar o outro.

Nesse contexto, as Universidades, as políticas do Ministério da Educação, as secretarias estaduais e municipais tentam propor ações que possam minimizar esta problemática. Entre as ações está a preocupação com a formação continuada dos professores, introduzindo uma visão, como já se tem nas outras profissões, de uma cultura de formação permanente e em serviço. No entanto, essa formação acontece de forma fragmentada, por disciplinas e em tempos distantes, e em geral sem um projeto de formação continuada visando de fato o desenvolvimento da profissão de professor.

Ligar a formação inicial com a formação continuada para buscar respostas para as

¹Segundo Duarte Junior (2008), o estudo do tema *accountability* tem estado em evidência na agenda política mundial, ancorando-se, sobretudo, como pressuposto para a construção de democracias representativas ou poliarquias bem-sucedidas. Acrescenta que para Guillermo O'Donnell, na perspectiva da ciência política, ainda não há consenso a respeito do conceito da *accountability*, e que não somente a poliarquia como regime político, mas todo o sistema legal das sociedades ocidentais e ocidentilizadas é constituído conforme a premissa de que todos, representantes e representados, são dotados de um grau básico de autonomia e responsabilidade. Nas democracias, pode-se falar de duas dimensões de manifestação da *accountability*: uma legal e a outra política. A *accountability* representa outra perspectiva que tem sido central no desenvolvimento das democracias na América Latina, a qual clama pela atuação em rede, não só de instituições estatais, mas também da sociedade civil organizada.

dúvidas que ocorrem na rotina escolar parece ser uma das possibilidades de formar tal cultura de formação continuada. Uma formação que faz sentido se planejada e sistematizada pelas Universidades em conjunto com as Secretarias de Educação e com as Escolas, trazendo as vozes da comunidade escolar (professores, estudantes, pais, serviços gerais).

Essas e outras exigências presentes no contexto das instituições demandam espaços de diálogo, estudo e aprendizagem. As formações continuadas precisam constituir-se em momentos de reflexão profissional e pessoal, oportunidade para trocas de experiências através de embasamento teórico, científico, técnico e político, viabilizando a análise e reflexão da escola e seu cotidiano. Segundo Canário (2006) a resposta mais correta às aceleradas mudanças técnicas e sociais consiste em desenvolver, nos trabalhadores, um reflexo de aprendizagem permanente nas situações profissionais e por intermédio delas.

O projeto de formação das instituições torna-se essencial na formação em serviço, um projeto que exige ser pensado num coletivo para a concretização do trabalho. Para que a formação aconteça, faz-se necessária a construção de um plano de formação, como sugerido por Canário (2006): *Pensar a escola da organização*. A escola é produzida pela ação e a interação dos atores sociais no ambiente e, “Para garantir mudança na organização é necessária que mudem as crenças, os valores e as atitudes dos que, por meio de sua ação, ‘constroem’ a organização” (CANÁRIO, 2006, p. 76).

Em geral, na maioria das instituições de ensino predomina a cultura individualista. A passagem dessa cultura para uma ação colaborativa é decisiva para a configuração de territórios inovadores. Refletir sobre a escola, sua função nessa sociedade e quais as concepções dos sujeitos que convivem nesse espaço pode caracterizar-se como um primeiro passo para pensar a escola como uma organização que tem uma função social que muitas vezes está distante da visão dos atores sociais que ali convivem.

Construir um projeto de formação deve ser a passagem da formação em catálogos para uma lógica de projeto, que garante a articulação entre o plano de ação e o plano estratégico da instituição. O projeto de formação deve ser pensado para o futuro da organização, capaz de responder às situações singulares. Um projeto que acontece conforme as necessidades do grupo.

Problematizar situações para resolver problemas deve ser a saída da lógica de procurar soluções para uma lógica de construção de problemas. Encara os professores como profissionais que tomam decisões, em contextos singulares marcados pela incerteza, que equacionam problemas e constroem soluções. É diferente de pensá-los como alguém que sabe

menos e, portanto, precisa aprender através da repetição e da acumulação e com alguém que sabe mais. “A ‘problematização das situações’ feita no contexto, por vários intervenientes no processo formativo pode constituir a chave para o desenvolvimento de modalidades de formação, centrada na escola” (CANÁRIO, 2006, p.78).

Privilegiar recursos endógenos que priorizam as experiências do coletivo, transferindo o foco do ensinar para o foco do aprender. O ponto de partida são as pessoas, suas experiências, as interações coletivas, a história da organização e as situações ali vividas. Essas experiências formam os principais recursos formativos nas instituições. “É a reflexão, conduzida de modo sistemático e finalizado, que permite transformar a experiência em um saber utilizável” (CANÁRIO, 2006, p.79). Nesse movimento é possível dialogar sobre as ações e constituir espaços de troca e de reflexão sobre as práticas cotidianas.

Inserir a escola em rede de formação não deve limitar-se à instituição, pois a rede facilita a disseminação de inovações por meio de processos de reapropriação, pois quando isoladas não têm pontos de referência para comparar e avaliar o seu funcionamento. A criação de redes facilita o processo de disseminação de conhecimentos, experiências coletivas e inovações. O diálogo aproxima as pessoas e permite que troquem com seus pares.

Portanto, no contexto descrito acima, com base no que Canário (2006) propõe, a formação docente deve ser entendida como um projeto e não uma ação isolada. E nesse sentido, a experiência entre a Universidade, a equipe gestora da Secretaria Municipal de Gaspar e os professores (incluindo os que estão nas funções de direção e coordenação pedagógica) tentou mobilizar estes sujeitos para pensarem uma formação para esse tempo, uma formação em redes, permeada de diálogos, estudos, problematizações e construções. Um lugar para pensar e propor.

Metodologia: uma experiência, muitas aprendizagens

O trabalho iniciou no ano de 2009 com ações de diagnóstico dos tempos e espaços da formação com a Secretaria de Educação, com diretores, coordenadores e com os professores. Nesse ano os eixos norteadores da formação continuada foram *Currículo, Métodos globalizadores de organização do currículo e Avaliação*. Em continuidade e como resultado da avaliação, o foco do ano de 2010 consistiu nos estudos e discussões norteados pela temática *Avaliação e Escola – relação Professores e Estudantes*. Em cada etapa foram

produzidos documentos e diagnósticos que foram usados nas etapas subsequentes.

Paralelamente, em outros tempos e espaços, os coordenadores e diretores, além de participarem das discussões acima, estudaram e produziram documentos sobre *Sociedade, Escola, Formação Docente, Planejamento e Projeto Político Pedagógico*. Esses movimentos proporcionaram a produção de textos que se encontram na Proposta Curricular. Porém, muito mais do que os textos enquanto produto, constatou-se um processo, um momento de muita aprendizagem. Percebeu-se que leituras e discussões que não faziam parte do cotidiano dos professores que estavam na função de diretores passavam a estar presentes. Encontrou-se várias dificuldades, primeiro o fato de ler, sintetizar, apresentar, discutir e produzir um texto não era uma prática comum na formação, tratava-se de um movimento diferente. Ler e lidar com conceitos de Foucault, Zigmund Baumann, Norbert Elias, Gilles Deleuze, Richard Sennet para discutir a Sociedade; Julia Varela, Rui Canário para discutir Escola; Tomaz Tadeu, Popkewitz, Michel Apple, Michel Young, Antonio Flávio para estudar Currículo, dentre outros, causou certo estranhamento e muitas vezes um grande incômodo. Uma formação em que era preciso estudar e que exigia a participação foi motivo de muitas resistências. Nas avaliações, alguns registros traziam o conceito de formação continuada do grupo como “o tempo para alguém dizer o que devo fazer na escola”. Outros gostaram e envolveram-se na formação, nas leituras, nas discussões e as levaram para as escolas.

Também fizeram parte desse processo as falas dos estudantes, identificando *quais são as relações que estabelecem com o saber e o papel da escola em suas vidas?* Para responderem esta pergunta (de pesquisa), os grupos de professores de cada escola da Rede Municipal de Gaspar organizaram-se em três mo(vi)mentos: 1º) escreveram sobre suas representações, como professores a partir de um rol de perguntas que permitiam refletir: “o que para os nossos estudantes de 6º ao 9º anos é importante aprender, quais são as relações entre os seus saberes e a escola, qual é o lugar do saber na vida dos estudantes para além dos muros da nossa escola?”; 2º) com as mesmas perguntas os professores coletaram as representações dos estudantes, de diferentes escolas; 3º) com base nas respostas dos estudantes e dos professores, foi organizada uma síntese, por escola, a fim de compor uma das seções do Projeto Político Pedagógico das escolas e do documento orientador da rede. Este momento da formação teve como referência os estudos de Charlot (2001). Para o autor os jovens aprenderam muitas coisas antes de entrar na escola e continuam a aprender, fora da escola, ainda que frequentem a escola – coisas essenciais para eles (“a vida”). Eles já construíram relações com o “aprender”, com aquilo que significa aprender, com as razões

pelas quais vale a pena aprender, com aqueles que lhes ensinam as coisas da vida. Portanto, suas relações com os saberes que eles encontram na escola, e sua/s relações com a própria escola não se constroem a partir do nada, mas a partir de relações com o aprender que eles já construíram. *Não se vai à escola para aprender, mas para continuar aprendendo.* Porém, entrar na escola é entrar em um universo novo – novo pelos seus conteúdos e pelas formas de atividades que aí se encontram; novo pelos tipos de relações e de condutas que a escola implica e impõe. *Não se vai à escola para continuar a aprender como se aprendeu até então [...]* (CHARLOT, 2001, p. 149-150).

A pesquisa realizada com os estudantes centrou-se nas seguintes questões: Quais são as razões pelas quais vale a pena aprender na escola? O que gostariam de aprender na escola? Por quê? O que aprendem na escola socializam/contam para outras pessoas? Para quem? O que julgam já ter aprendido na escola de **muito importante** para suas vidas? Por quê? Nas aulas é importante contar outras coisas que sabe para os professores e colegas? Por quê? Fora da escola, onde mais aprendem coisas importantes? O que aprendem de importante? Essa pesquisa serviu de base para discutirmos com os professores quem são os estudantes, o que pensam sobre a escola e sobre os saberes aprendidos nela. Além da pesquisa com os estudantes, fez-se uma pesquisa com os professores e na formação dialogamos com os dados de ambas as pesquisas. Um diálogo cercado de estranhamentos. Afinal, as vozes dos estudantes e dos professores geralmente não aparecem nos espaços de formação continuada. A partir dos diálogos com as pesquisas definiu-se que era preciso mexer na Proposta Curricular e tomou-se como ponto de referência a noção da organização por conceitos e a forma de organizá-los em conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais (ZABALA, 1998).

Com base nos dados produzidos em 2010, a sequência da formação, no ano de 2011, centrou-se nos eixos: *Legislação, Currículo e Conceitos*, e com gestores, *Legislação, Epistemologia e Currículo*. No 1º semestre o grupo de formadores promoveu encontros com diferentes grupos, organizados por escolas, para discussões sobre Currículo e Conceito Estruturador, trabalhando a noção de fato, conceito e princípio a partir das contribuições dos estudos de autores como: Pozzo, Zabala, Sacristan e Hernandes, e no currículo, Silva T., Flavio A., Popkewitz, Elvira de Souza Lima, Miguel Arroyo, Luiz Carlos Freitas, entre outros. Os formadores reuniam-se para planejar a formação, elaborar diagnósticos, instrumentos de avaliação e depois dos momentos de formação faziam a análise junto com a secretaria e projetavam, com base nos dados coletados, a formação seguinte.

Nessas formações os professores construíram mapas conceituais sobre conceito estruturante; identificação de situações contexto e uma análise dos conteúdos escolares segundo Zabala (1998) em suas dimensões: conceituais, procedimentais e atitudinais. Para tal, foram organizadas oficinas com exercícios de análises de práticas escolares. Como nas etapas anteriores, foram feitas avaliações e, a partir delas, análises para planejar e replanejar a continuidade da formação.

Em 2011 foi também momento de trabalhar com as áreas específicas, definindo o que é área, bem como os objetivos geral e específicos de cada área, os macroconceitos. Além deles, alguns grupos produziram os conteúdos conceituais (conceitos da área), conteúdos atitudinais e conteúdos procedimentais. Em 2012 foi momento de aprofundar e dialogar com o produzido, lendo, relendo, discutindo e planejando os outros movimentos. Nesses momentos de 2011 e 2012 conseguimos trabalhar com os professores dos 4º ao 9º anos juntos, o que causou bastante resistência dos professores e, em 2013, significou a separação dos professores de 4º e 5º anos do grupo por área. Participam de uma formação específica para esse grupo. Organização que compromete a efetivação da Proposta que está organizada por conceitos. O que implicaria pensar a formação para além das áreas/disciplinas ou anos. Acredita-se que dentre os movimentos seria o momento de pensar a formação por escolas.

Nesse processo o que marcou as características da mediação pedagógica foram: dialogar permanentemente, de acordo com o que acontece no momento; trocar experiências; debater dúvidas, questões ou problemas; apresentar perguntas orientadoras; auxiliar nas carências e dificuldades técnicas ou de conhecimento; garantir a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem; propor situações-problema e desafios; desencadear e incentivar reflexões; criar intercâmbio entre aprendizagem e a sociedade em que vivem; colaborar para estabelecer conexões entre conhecimento adquirido e novos conceitos; colocar o aprendiz frente a frente com questões éticas, sociais, profissionais, conflituosas; colaborar para desenvolver crítica com relação à quantidade e validade da informação obtida; cooperar para que o aprendiz utilize e comande as novas tecnologias para a aprendizagem; colaborar para que se aprenda a comunicar e compartilhar conhecimentos (MASETTO, 2003).

Resultados e discussão de uma experiência de trabalho em redes de ensino

Em torno desses conceitos, a formação foi estruturada e nela o grupo construiu outro

conceito sobre formação continuada. Por outro lado, a formação também se caracteriza como um espaço de estranhamentos, expressos em diferentes dizeres, olhares, movimentos. Destacam-se algumas vozes: “pode opinar”, “pode falar”, “debater”? Outras vozes: “Viemos aqui para aprender”. “Eu odeio formação”, “Preferia ficar na escola”. Outras vozes: “O que você trouxe hoje?”, “Qual a novidade?”. É também muito presente, ainda, a noção de que a formação dará conta de modificar os chamados “professores-problema”, que a formação dirá como se deve fazer neste ou naquele casos. A formação também implica espaços de resistências: “Por que trabalhar todos juntos?” “Gostaria que fosse apenas por disciplina”.

Os dados da pesquisa sobre a formação estão na direção do que Gatti e Barreto (2009, p. 222) apontam

a formação continuada é organizada com pouca sintonia com as necessidades e dificuldades dos professores e da escola; os professores não participam das decisões acerca dos processos de formação aos quais são submetidos; os formadores não têm conhecimento dos contextos escolares e dos professores que estão a formar; os programas não preveem acompanhamento e apoio sistemático da prática pedagógica dos professores, que sentem dificuldade de entender a relação entre o programa desenvolvido e suas ações no cotidiano escolar; mesmo quando os efeitos sobre a prática dos professores são evidentes, estes encontram dificuldade em prosseguir com a nova proposta após o término do programa; a descontinuidade das políticas e orientações do sistema dificulta a consolidação dos avanços alcançados; falta melhor cumprimento da legislação que assegura ao professor direito a formação continuada. Não raramente, os pesquisadores identificam uma postura de exterioridade dos professores em sua relação com o saber, que acreditam estar pronto nos estudos e pesquisas elaborados nas universidades e centros de investigação. Entendem que a solução de seus problemas está em conhecimentos produzidos fora do espaço escolar e atribuem aos formadores a competência de resolvê-los. Mantêm em relação à formação continuada uma expectativa ambígua: pedem respostas prontas e únicas, ao mesmo tempo em que advogam valorização de sua experiência, criatividade e poder de decisão. Os estudos e pesquisas, em geral, analisam a questão da formação continuada tendo como referência o contexto político-social no qual ela se desenvolve. Os que partem de uma perspectiva mais crítica acentuam o interesse de controle do Estado, aliado a um descompromisso em oferecer condições efetivas ao desenvolvimento profissional dos docentes. Nesses casos, as dificuldades detectadas acerca dos programas de formação continuada quanto a alcançarem seus objetivos são percebidas como decorrência de um poder regulador que coloca limites ao exercício da autonomia e da reflexão crítica dos docentes, provocando reações de rejeição.

Quanto à formação analisada, a proposta foi concluída e o texto foi publicado. As formações continuam. O grande desafio é colocar a proposta em prática. Desafio porque precisa organizar a formação para além da lógica disciplinar e de compensação. A formação e

a escola precisam ser pensadas em outros tempos e de outras formas, entendendo que há outros modos de ser e estar na contemporaneidade. Trabalhar uma proposta por conceito exige modificar as formas de pensar a escola. Trabalhar a formação com o outro exige a construção de outras subjetividades.

Como apontam Gatti e Barreto (2009), outra razão invocada nos estudos críticos sobre formação continuada é a limitada, senão ausente, participação dos professores na definição de políticas de formação docente. Nestas condições, eles não se envolvem, não se apropriam dos princípios, não se sentem estimulados a alterar sua prática, mediante a construção de alternativas de ação, ao mesmo tempo em que se recusam a agir como meros executores de propostas externas.

A formação também é um espaço que tem permitido que os professores passem a perguntar, dividir, estudar, problematizar, encontrar o outro. Um espaço que tem possibilitado às escolas construírem práticas inovadoras.

Nesses espaços de formação vive-se com a diversidade, as singularidades se manifestam e se os formadores quiserem aprender, é preciso ouvir, um ouvir atento, respeitando e problematizando. Trata-se de uma situação de aprendizagem para todos, em especial para os formadores que em algumas situações precisam modificar ou dar outra direção ao planejado, porque as necessidades do grupo estão apontando para outras direções.

Essa formação teve esses espaços, os de ouvir sobre as expectativas e necessidades do grupo, conhecer os interesses, localizar os desejos, percorrer os possíveis sentidos, identificar as faltas, as ausências, os interesses e os desinteresses. Como afirma Nóvoa (1991, p. 23), “A formação não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”.

Nessa perspectiva é que se pode afirmar que o professor profissional deve constantemente refletir sobre sua prática, adaptando-a às múltiplas capacidades de seus grupos. Esse tempo é um tempo de desafios e de possibilidades; “a única certeza será, então, a de que não há certeza, posto que ela deve ser repensada a cada tempo” (avaliação de um dos professores). Ser professor, trabalhar com formação, proporciona surpresas, estranhamentos, prazeres, conquistas, angústias e possibilidades.

A formação não é um produto estático, isto é, um conjunto isolado e abstrato de informações e práticas. Mas seu conteúdo vem carregado de prática social mais ampla, com a qual ela está articulada.

A formação continuada faz sentido quando permite aos professores apropriarem-se dos seus processos de formação, dando um sentido no quadro das suas histórias de vida. Portanto, está ligada à produção de sentido sobre as vivências e as experiências que permitem e promovem a preparação de professores, os quais podem assumir a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional, participando como protagonistas da sua formação. Mas, em especial, a formação precisa ser concebida como uma componente de mudança, porque a mudança depende dos professores e de sua formação. Essas mudanças começam com o envolvimento dos professores, sendo protagonistas e, portanto, sujeitos ativos em todo o processo, desde a concepção, acompanhamento, regulação e avaliação. Toda a formação é um projeto de ação-reflexão-ação ou de planejar, fazer e replanejar. Em consequência, de transformação. Não há projeto sem opção e as opções do trabalho com professores da educação básica passaram pela valorização das pessoas, pelo desejo de romper com a lógica da forma e do modelo, pela lógica da construção e das possibilidades. Ou seja, os processos de formação continuada que buscam modificar conceitos, atitudes e práticas não podem ignorar o que pensam e sabem os professores e as influências do ambiente sociocultural em que vivem e trabalham (GATTI; BARRETO, 2009, p. 231).

Algumas considerações

Esta experiência de formação consistiu em um trabalho de planejar, fazer e replanejar constantes, o que exigiu um diálogo permanente e a construção de formação em redes, escola e universidade. Promover esses tempos e espaços constituiu-se em desafios desde as dificuldades de pensar para além da organização disciplinar que produz sobretudo a fragmentação, o isolamento das pessoas, a distância das instituições, a lógica da “culpa”, até as possibilidades de pensar a escola a partir de outros sentidos e significados, inclusive os conceitos e preconceitos com a formação.

Pensar a escola a partir de expectativas de aprendizagem e de sujeitos competentes (professores organizando seus tempos e espaços de estudo e refletindo sobre seu fazer docente; estudantes participando e dizendo o que pensam da escola e para a escola) constituiu-se o desafio e material dessa experiência.

A experiência confirma que os tempos para a formação não são suficientes para dar conta da complexidade da escola e da sala de aula. Acredita-se que o descrito acima é apenas

uma vivência de uma experimentação e um movimento de muita aprendizagem. Pois, conforme escreve Canário (2006), fica a pergunta: como é que os professores e os alunos podem interagir no sentido de serem produtores de saber? Buscando os processos de formação continuamente e formando coletivos.

Outro ponto que merece destaque, como escrevem Gatti e Barreto (2009), o elo entre a formação inicial e a formação continuada é a necessidade de apoio aos que iniciam a docência. Como também uma formação que supere o caráter pontual, assistemático e fragmentado dos eventos de curta duração e que estabeleça uma vinculação entre a formação e a realidade das escolas de educação básica, superando a distância que prevalece entre as agências formadoras, e os formadores que nelas atuam, e a realidade escolar. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) parece configurar-se como uma proposta de formação que vincula formação inicial e formação continuada, ao mesmo tempo em que se pauta na inovação e na interdisciplinaridade. Vincula num mesmo projeto licenciandos, professores da escola de educação básica e professores universitários, apresentando muitos desafios e possibilidades.

Nóvoa (1997, p.24) escreve que “a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma ‘nova’ profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas”. É isso que se espera na continuidade dessas ações de formação em rede. Talvez outra cultura sobre a escola, sobre ser professor, sobre formação para outro tempo. Ou quem sabe a construção de outra estética. Uma estética que supere as formas de fazer escola consolidadas desde a modernidade e pouco alteradas.

Por outro lado, alterar as formas consolidadas significa mexer na estrutura da profissão e na sua profissionalização, passando por questões salariais, de condições de trabalho, plano de carreira e investimento na formação continuada. Como também, significa mexer na formação e passar a ser de fato um lugar para aprender. Talvez assim a formação pode ser um espaço de aprender com o outro.

Referências

BARROS, Maria Elizabeth Barros de. Prefácio. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). *Currículo e Educação Básica: por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas,*

experiências e devires. Rio de Janeiro: Rovelte, 2011.

CANÁRIO, Rui. *A escola tem futuro? Das promessas as incertezas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CHARLOT, Bernard. (Org.). *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 149-150.

DELEUZE, Gilles. *Conservações*. São Paulo: Editora 34, 2006.

DUARTE JUNIOR, Dimas Pereira. *Impactos dos mecanismos da internacional accountability na justicialização dos direitos humanos, econômicos, sociais e culturais no Brasil*. Tese de Doutorado, PUC – SP, 2008.

FOUCAULT, Michel. *Em Defesa da Sociedade*. Tradução: Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GATTI, Bernardete; BARRETO, Elsa Siqueira de Sá. *Professores no Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

_____. _____. ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. *Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

MASETTO, Marcos Tarciso. *Competência Pedagógica do Professor Universitário*. São Paulo: Summus, 2003.

NOVOA, Antonio (org.). *Os Professores e a sua Formação*. 3.ed. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, A. Os professores - Quem são? Donde vêm? para onde vão? In: STOER, S. (Org.). *Educação, Ciências Sociais e realidade portuguesa: uma abordagem pluridisciplinar*. Porto: Afrontamento, 1991.

_____. *Professores Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

PASSETTI, Edson. *Anarquismos e Sociedade de Controle*. São Paulo: Cortez, 2003.

ZABALA, Antoni. *A Prática Educativa – Como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Submetido em 03-09-2013, aprovado em 14-09-2014