

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E SEU IMPACTO NA PRÁTICA COTIDIANA

Ana Maria Falsarella

RESUMO – O tema deste estudo¹ é a formação continuada de professores no Projeto das Classes de Aceleração do Estado de São Paulo^{2,3,4}. O problema: Qual a repercussão da formação continuada na prática docente cotidiana, passado algum tempo e cessadas as condições especiais de implantação do Projeto? O estudo teve por objetivo avançar na discussão de como o professor se apropria de uma inovação que lhe é proposta e a incorpora a suas práticas cotidianas na construção de sua trajetória profissional. A investigação, de caráter qualitativo, foi desenvolvida em duas escolas estaduais de Ensino Fundamental, por meio de observações e entrevistas, utilizando uma amostra intencional constituída por professoras que participaram da capacitação no Projeto das Classes de Aceleração nos anos de 1996 e 1997, quando de sua implantação. A pesquisa envolveu ainda a análise de fatores intra e extra-escolares que exercem influência sobre o trabalho do professor. Na análise dos resultados, ancorada na Sociologia da Educação, os principais interlocutores teóricos foram: Hargreaves^{5,6}, Jackson⁷ e Sarmiento⁸. Conclui, em primeiro lugar, pela dificuldade em analisar de forma isolada cada uma das variáveis que interferem na atuação do professor. E ainda: as tradições presentes na cultura escolar exercem grande peso sobre o trabalho do professor; uma inovação nunca substitui o antigo completamente, mas é incorporada ao já dominado; há um conflito de perspectivas entre os propositores de mudanças e os professores que devem implementá-la. Assim, findo o processo de capacitação e cessadas as condições especiais de trabalho oferecidas, das alterações propostas, algumas se incorporam à prática do professor, outras se modificam e outras se perdem.

UNITERMOS: Formação continuada. Classes de aceleração. Inovação educacional. Cultura escolar. Reforma educativa.

Ana Maria Falsarella - Professora do curso de graduação em Pedagogia da UNIBAN (Universidade Bandeirante de São Paulo) - Professora convidada do curso de Psicopedagogia da FICS (Faculdades Integradas Campos Salles).

Correspondência
Rua Antonio José de Souza, 45 - Lapa
São Paulo - 05120-040 - Fone: (11) 3621-4663
E-mail: anamariafal@uol.com.br

INTRODUÇÃO

No Brasil, a partir dos anos 90, a política de intervenção do Estado na educação, implementada através de reformas educativas consubstanciadas na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (de nº 9394/96), tem proposto a implantação de estruturas mais participativas e a descentralização de certos níveis de decisão. Busca-se, com a racionalização e o controle no uso dos recursos públicos, alcançar maior eficiência e produtividade.

Harmonizando-se com essa tendência, que tem a escola como centro – tanto no seu funcionamento interno quanto nas relações que estabelece com o exterior –, as políticas de capacitação dos quadros do Magistério se voltam para a formação de competências técnicas, relegando a segundo plano a reflexão sobre os determinantes políticos e econômicos da situação da escola pública, do professorado e da população em geral.

Além da ênfase no aspecto operacional e prático da formação docente, essas políticas têm-se mostrado, via de regra, irregulares, descontínuas, ambíguas e impostas de fora para dentro da escola. Ao lado de um discurso de valorização profissional, o que se vê é uma pressão cada vez maior por resultados, sem uma concomitante alteração nas condições estruturais de trabalho nas escolas.

Pois bem! É na escola que as propostas de reforma são concretizadas. Convém lembrar, então, que cada escola tem sua personalidade própria, configurada pelo jogo de relações dos atores internos e externos, que filtra, interpreta as propostas de mudança, implementando-as a seu próprio jeito, dentro das condições possíveis. É bastante compreensível, portanto, que a escola tente preservar sua identidade e seu cotidiano dessas incursões externas.

Na sua ânsia por mudanças rápidas e esquemáticas, esquecem-se os propositores das reformas da influência que exercem, na conformação do trabalho do professor, o clima e a cultura escolares, bem como do peso de sua socialização na tradição de uma escola de

massas, homogeneizante, ou seja, do ensino voltado para a classe inteira.

Por outro lado, a sala de aula tem um caráter de movimento. Sendo assim, situações inusitadas e que emergem a cada momento não se enquadram obedientemente em planos previamente estabelecidos fora da escola. Quando colocados frente a uma proposta de mudança, os professores se indagam o que ela trará como resultado, não no abstrato, mas para cada um deles em seu próprio contexto, e fazem o que conseguem e acham que vale a pena dentro de suas circunstâncias concretas de trabalho e de vida.

A pesquisa aqui apresentada centrou-se na formação continuada de professores, um dos aspectos da política educacional implantada nos anos 90, voltando-se especificamente para o programa *Reorganização da Trajetória Escolar no Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries) – Classes de Aceleração*, desenvolvido em escolas da rede oficial de ensino do Estado de São Paulo, a partir de 1996, visando recuperar a trajetória escolar de alunos multirrepetentes de 1ª a 4ª série do ensino fundamental. O tema proposto para investigação foi o seguinte: *Formação continuada de professores e prática de sala de aula: um estudo sobre os efeitos da capacitação de professores no Projeto das Classes de Aceleração no Estado de São Paulo*.

O trabalho teve por objetivo geral contribuir para a reflexão sobre o direcionamento de políticas públicas voltadas à formação continuada de professores, bem como levantar o papel e a importância dessa modalidade de formação na construção da identidade pedagógica docente. Foram levantados como objetivos específicos:

1. Observar como acontecem as alterações na prática pedagógica de professores a partir de proposta de inovação desenvolvida em programa de formação continuada.
2. Analisar as condições intra e extra-escolares que favorecem ou dificultam a efetivação, a incorporação e a manutenção de práticas pedagógicas sugeridas ao professor que passou por um processo de formação continuada.

3. Interpretar os fatores que interferem nesse processo à luz de estudos relevantes para a compreensão articulada da prática pedagógica do professor.

O Projeto das Classes de Aceleração foi caracterizado como inovador, pois constituía uma proposta de intervenção pedagógica planejada, implementada e acompanhada que propunha alterações significativas na prática do professor, alterações essas que pudessem levar os alunos a uma aprendizagem bem-sucedida.

Por outro lado, acreditava-se que as dimensões pedagógicas priorizadas no Projeto seriam importantes não apenas naquele momento delimitado de implantação, mas a todo trabalho pedagógico desenvolvido no ensino fundamental. Esperava-se que pudessem ser incorporadas efetivamente ao repertório de práticas docentes dos participantes da capacitação em condições rotineiras de trabalho. Esperava-se ainda que o Projeto servisse como foco irradiador para disseminar uma discussão coletiva na escola sobre sua parte de responsabilidade na exclusão escolar e social.

Tomei a capacitação de professores no Projeto das Classes de Aceleração como foco porque ela foi considerada uma das bases de sustentação do Projeto e recebeu, por isso, cuidados especiais na sua organização: tendo por base o material especificamente elaborado para o Projeto e sendo desenvolvida periodicamente ao longo do ano, contando sempre com a mesma capacitadora em cada turma e com preparo cuidadoso das pautas das reuniões, que eram desenvolvidas sob a forma de oficinas. Os encontros de capacitação tinham por objetivo não apenas "transmitir orientação" aos professores, mas também propor a reflexão sobre a prática pedagógica, em situações de partilha de experiências e de idéias, criando oportunidades de efetiva participação.

A partir do exposto até aqui, o problema colocado para a investigação foi: *Qual a repercussão do processo de formação continuada na prática do professor?* Ou, em outras palavras: *Decorrido algum tempo após participar de um processo de formação continuada, o que acontece à prática do professor?*

Nesse sentido, foram tomadas como hipóteses de trabalho:

- 1ª - A formação continuada, desenvolvida de forma sistemática e baseada na exploração do material, na vivência de atividades e na reflexão sobre a prática de sala de aula, deu sustentação ao trabalho docente no período em que o projeto foi implementado, contribuindo para a introdução de práticas inovadoras ao fazer pedagógico do professor.
- 2ª - Com o passar do tempo, dentre as alterações propostas ao professor, o mais provável é que tenha se estabelecido uma gradação: submetidas à prática, algumas alterações se perderam, outras se modificaram e, outras ainda, se incorporaram definitivamente ao repertório.
- 3ª - Contribui para sedimentar e generalizar modos alternativos de práticas pedagógicas, a existência de condições escolares que incentivem o trabalho coletivo alicerçado no compromisso de cada educador (professores e lideranças) com a aprendizagem dos alunos, e a participação dos professores nas decisões escolares.

METODOLOGIA

Pelo próprio caráter do que se pretendia observar, a opção foi por uma pesquisa de caráter qualitativo, envolvendo uma amostra intencional de professoras que participaram da capacitação no ano de 1996. Portanto, quando da realização da pesquisa de campo, no ano de 2000, quatro anos já eram passados desde a realização da formação continuada.

A pesquisa foi desenvolvida através de observações de aulas e entrevistas com professoras de duas escolas públicas estaduais de uma cidade que compõe a região da Grande São Paulo. Além delas foram consultados outros sujeitos, cujas opiniões foram consideradas relevantes para o desenvolvimento do trabalho, tais como coordenadores pedagógicos e diretores das escolas e profissionais da diretoria de ensino à qual as escolas são vinculadas.

Sempre considerando a escola como uma totalidade, um sistema aberto que realiza trocas permanentes com o meio, sem fronteiras rígidas e definitivas, tentei estabelecer articulações entre os três níveis de análise da escola: o micro (sala de aula), o meso (escola enquanto instituição) e o macro (sistema educativo e social do qual a escola faz parte), considerando as duas perspectivas: a do ator e a do sistema.

RESULTADOS

Os resultados obtidos podem ser caracterizados quanto a três itens: hipóteses, ganhos com o projeto e dificuldades quanto à sua continuidade.

Quanto às hipóteses levantadas:

1ª hipótese: a capacitação, tendo por base o material específico, associada a condições especiais oferecidas, deu realmente sustentação ao trabalho docente durante a implementação do Projeto.

2ª hipótese: realmente algumas alterações propostas à prática do professor se perdem, outras se modificam e outras se incorporam definitivamente. Só que não assim esquematicamente. As novas práticas são incorporadas gradativamente aos esquemas de ação que os professores formaram ao longo de sua carreira. Além do mais, o professor precisa sentir que as mudanças resultam de utilidade prática na aprendizagem dos alunos e, somente neste caso, elas são incorporadas a seu repertório de práticas.

3ª hipótese: não foi possível concluir por uma relação positiva entre condições escolares favoráveis ao trabalho coletivo, sedimentação de práticas inovadoras e melhor aprendizagem por parte dos alunos; neste aspecto, outras pesquisas se fazem necessárias.

Quanto aos ganhos obtidos com o programa:

Com relação aos alunos atendidos, a conclusão foi que, em sua maioria, puderam alfabetizar-se, recuperando assim a crença em sua própria capacidade de aprender.

Quanto aos professores que participaram da capacitação, constatou-se que tiveram a oportunidade de: conhecer, aplicar e incorporar novos procedimentos; avaliar seus próprios

conhecimentos teóricos e práticos, compará-los com novas idéias e ampliá-los; refletir, falar, dialogar sobre suas práticas; adquirir uma visão menos estereotipada sobre a escola, o aluno, o ensinar e o aprender e sobre seu próprio papel.

Além disso, o ensino passou a não mais ser visto como transmissão ou modelo e a aprendizagem a não mais ser vista como simples memorização e reflexão. Houve o que chamei de “pequenas grandes” alterações na prática pedagógica das professoras. A partir de sua participação no projeto, observou-se que elas passaram a apresentar uma visão mais positiva sobre as possibilidades dos alunos e um maior envolvimento com sua aprendizagem, o que se traduziu em atitudes como:

- não mais se prender ao livro didático, à cartilha e a um determinado método de alfabetização (o peso maior não recai mais sobre a silabação mas sobre a leitura e escrita);
- evitar trabalhar conteúdos estanques e desvinculados do cotidiano, apresentando grande interesse e respeito pelo aluno e seu mundo;
- preocupar-se em criar um clima motivador para a aprendizagem;
- ter o cuidado de dar voz ao aluno, deixá-lo falar, expressar-se, enfim, de criar oportunidades de diálogo em sala de aula;

E ainda: incorporaram efetivamente a seu repertório de práticas algumas formas diferenciadas de trabalhar e passaram a utilizar a avaliação como processo contínuo de acompanhamento da aprendizagem.

Quanto às dificuldades de continuidade:

Percebeu-se que procedimentos pedagógicos voltados para a individualização e diferenciação pedagógica dos alunos poucas chances têm de sobrevivência na escola real, com suas classes numerosas, sem material pedagógico e sem acompanhamento e apoio ao trabalho do professor. E, principalmente, na contramão da tradição do trabalho homogeneizante que sustenta o ensino para a classe inteira, substrato da massificação do ensino.

DISCUSSÃO

É preciso ter claro que é o professor que transforma a idéia de inovação em ato pedagógico inovador, é ele que abraça uma idéia, testa essa idéia na prática e apropria-se dela ou não. Ainda há que se levar em conta que:

- O que é sugerido ao professor não pode ser olhado isoladamente, mas sempre à luz do sistema educacional e social em que a escola está imersa;
- Ao chegar a um encontro de capacitação, o professor já tem uma experiência desenvolvida anteriormente e o que lhe é proposto é submetido ao crivo da prática, dentro de suas condições concretas de trabalho, antes de ser incorporado ou não ao seu repertório pessoal.

O quadro abaixo, construído com base em texto de Viñao Frago⁹, tem por objetivo explicitar aspectos não só sobre o trabalho das professoras tomado isoladamente, mas também sobre os elementos que configuram esse trabalho, tais como o clima e a cultura escolares e sua rede

de relações e poder. O autor considera a percepção que os atores envolvidos (docentes *versus* propositores) têm frente a um processo de mudança educacional. Como se vê, é notória a diferença de perspectiva entre a cultura escolar docente (dos profissionais que atuam dentro da escola) e a cultura escolar administrativa (dos propositores de mudanças).

CONCLUSÃO

Em primeiro lugar, é importante destacar o quanto esta pesquisa serviu para mostrar a complexidade do trabalho do pesquisador na área da educação. As variáveis que conformam o trabalho do professor são múltiplas, sendo impossível analisar de forma isolada cada uma delas. Se por vezes as separamos, o fazemos simplesmente para efeito de estudo. Assim, o trabalho do pesquisador de campo, à semelhança do trabalho do professor, também está sujeito a fatos e idéias que emergem a cada momento e que, enquadrados no plano de pesquisa, o modificam. O plano de pesquisa é um norte para

| | |
|---------------------------------------|---|
| Cultura escolar docente | <p>É construída sobre os seguintes pontos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • socialização para a escola de massas; • ensino para a classe inteira; • peso das tradições escolares (homogeneização, rituais); • situações inusitadas em sala de aula que não se enquadram em planos preestabelecidos; • decisões emergenciais tomadas a todo momento; • tempo policrônico, onde muitas coisas acontecem ao mesmo tempo; • mudanças lentas e quase imperceptíveis, nem sempre dentro do esperado. |
| Cultura escolar administrativa | <p>Com seu apelo ao formalismo burocrático, acredita em:</p> <ul style="list-style-type: none"> • planos seguidos cronologicamente; • prazos impostos externamente; • situações de sala de aula sob total controle; • professor: receptor passivo; • tempo monocrônico, onde as coisas acontecem passo a passo; • mudanças rápidas e esquemáticas que desconsideram a realidade de sala de aula e a personalidade da escola. |

o trabalho, mas não pode se transformar em "camisa-de-força". Precisa ter flexibilidade suficiente para incorporar elementos novos a cada passo. O investigador precisa estar atento não só aos fatos concretos, mas também às entrelinhas, enfim, deve afinar o olhar, o ouvir, o observar e o perguntar.

Quanto ao trabalho propriamente dito, temos que o Projeto das Classes de Aceleração tinha como metas alcançar melhor qualidade de ensino e reverter o quadro de fracasso escolar. Para tanto desenvolveu material específico e capacitação de professores para lidar com alunos que apresentavam múltiplas repetências. Ao final da pesquisa, no entanto, apesar dos ganhos inegáveis aos que participaram do Projeto (alunos e professores), ficou a sensação de que prevaleceu a lógica econômica. Era necessário desobstruir o fluxo escolar e abrir caminho para a implantação dos ciclos e da progressão continuada. Se a lógica de preocupação com a qualidade do ensino fosse mantida, a implantação dos ciclos e da progressão continuada na rede estadual de São Paulo deveria ter recebido condições semelhantes de formação para os professores, o que não aconteceu.

Em função do exposto até aqui, creio que, com a introdução de um projeto como o das Classes de Aceleração, não se deveria esperar mudanças radicais, ruptura completa com o passado. Também não se deveria esperar mudanças homogêneas, unívocas, pois o novo toma uma configuração diferente em cada escola, em cada classe, com cada professor, uma vez que a realidade é o filtro pelo qual a mudança é assimilada. Entre aquilo que é pensado pelo proponente, e o que realmente acontece em sala de aula, vai uma longa distância. Em outras palavras, não é linear a relação que se estabelece entre os encontros de capacitação oferecidos ao professor e sua prática docente. O que não quer dizer que os indicadores que emergiram no transcórre deste estudo não possam contribuir para avanços na reflexão sobre como se estabelece a prática pedagógica docente e sobre o papel e o alcance da formação continuada na configuração da identidade pedagógica de cada professor.

Na verdade, não se deve esperar dos professores uma atitude coesa, pois eles não formam um grupo homogêneo. Lembrando que estamos falando da escola pública, vemos o Estado moderno exercendo sempre o controle e a normatização da educação, o que leva os professores a uma relação ambígua com a própria profissão, a uma dupla vinculação: como profissionais da educação, estão vinculados ao seu próprio grupo profissional; como funcionários públicos, estão vinculados ao Estado. Por outro lado, a estrutura burocratizada configura relações impessoais, ao passo que a atividade educativa com os alunos exige uma intervenção personalizada só compatível com a autonomia profissional. Portanto, a ambigüidade se estende ao dilema: orientação para a autonomia com conseqüente aumento de responsabilidade pelos próprios atos *versus* sujeição ao controle do Estado, com maior estabilidade e segurança no emprego. Para finalizar, tomo licença para transcrever os dois últimos parágrafos da investigação que deu origem a este relato:

Assim, é bastante paradoxal a situação em que se encontra o professor. Pede-se a ele que planeje cuidadosamente suas aulas, mas que saiba lidar com o imprevisto, improvisando. Que tenha criatividade "jogo de cintura", mas que se adapte às "regras do jogo". Que utilize formas inovadoras de ensinar, mas se conforme a classes lotadas e más condições de trabalho. Que pense no coletivo de sua classe, mas ensine cada aluno de acordo com suas peculiaridades.

De sorte que, ao final deste trabalho, após enveredar por tantos caminhos na busca de resposta sobre os efeitos de um processo de formação continuada na prática pedagógica do professor, concluo que, nas circunstâncias atuais, exercer o magistério configura uma situação de permanente ambigüidade e conflito. Do ponto de vista coletivo, o que temos é um grupo ocupacional que avança para a profissionalização, porém que se apresenta ainda muito heterogêneo e submetido à tutela do Estado em diferentes graus. Do ponto de vista individual, o

que se nos apresenta é um professor que transita entre a rotina e o imprevisto entre a conformação e a criatividade, entre o planejamento e a improvisação. E quando colocados frente a uma proposta de inovação, os professores se indagam

o que essa nova proposta trará como resultado, não no abstrato, mas para cada professor em cada contexto, e fazem o que conseguem e acham que vale a pena, dentro de suas das situações concretas. (Falsarella, 2001, p.162)

SUMMARY

The continued formation of teachers and its impact on the daily practices

The subject of this paper is the continuous formation of teachers in the Accelerated Classes Project in the State of São Paulo. The problem: what is the impact of the continuous formation in the day-to-day teaching practice, after some time and ceased the especial conditions from the project implementation? The objective is to move forward in the discussion on how the teacher absorbs a proposed innovation and incorporates it to day-to-day practices in the construction of his/her professional career. The investigation, which has a qualitative approach, was developed in two public schools for basic education from the São Paulo State Government. It was made through observations and interviews, by using an intentional sample comprised of teachers that participated in the formation provided by the Accelerated Classes Project in the years of 1996 and 1997, when the project was implemented. The research also involved the analysis of intra and extra-school factors that have influence over the teacher's work. The main theoretical interlocutors in the analysis of results, which was based on the Sociology of Education, were Hargreaves, Jackson e Sarmento way each one of the variables that intervene in the behavior of the teacher. It also concludes that the traditions present in the educational culture have appreciable influence over the teacher's work; that an innovation never replaces the former practice in a complete way, rather it is incorporated to it; and that there is a conflict of perspective between the ones proposing the changes and the teachers that will implemented them. This way, after the end of formation and ceased the special work conditions that are offered, some of the changes proposed are incorporated to the teacher's work, some are modified, an some are lost.

KEY WORDS: Continuous formation. Accelerated classes. Educational innovation. Educational culture and educational reform.

REFERÊNCIAS

1. Falsarella, Ana Maria. Formação continuada e prática de sala de aula: um estudo sobre os efeitos da capacitação de professores no Projeto das Classes de Aceleração no Estado de São Paulo. Dissertação de Mestrado apresentada no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política e Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, set.2001.
2. São Paulo (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Aprender pra valer! Mods. 1 a 4. São Paulo: FDE-CENPEC, 1996.
3. _____. Avaliação: Classes de Aceleração. São Paulo: FDE-CENPEC, 1996.
4. _____. Ensinar pra valer! Mods. 1 a 4. São Paulo: FDE-CENPEC, 1996.
5. Hargreaves, Andy. Os professores em tempo de mudança. Lisboa: McGraw Hill, 1998.
6. _____. O ensino como profissão paradoxal. *Pátio*, 2001, 16:13-18.
7. Jackson, Philip W. La vida en las aulas. Madrid: Morata, 1996.
8. Sarmento, Manuel J. A vez e a voz dos professores. Porto: Porto Ed., 1994.
9. Viñao Frago, Antonio. Culturas escolares, reformas e inovações: entre a tradição e a mudança. Universidade de Murcia, s/d [apostila].