

## DISPOSITIVOS FORMATIVOS: IMPACTOS NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Mari Margarete dos Santos **Forster** – UNISINOS

Gisele **Palma** – UNISINOS

Agências Financiadoras: UNISINOS; CAPES/PROEX; FAPERGS

A Universidade e a Escola têm ensaiado algumas experiências em parceria na direção de uma formação docente mais qualificada. Temos experimentando essa parceria, através de vários projetos investigativos com a escola, por acreditar que esse diálogo precisa ser intensificado.

A pesquisa, desenvolvida neste momento, objetiva investigar situações formativas vividas no cotidiano escolar, discutindo os elementos que as tornam, ou não, geradoras de desenvolvimento profissional docente emancipatório. Além disto, o estudo busca compreender os significados atribuídos a estas experiências pelos professores e equipe diretiva da escola estudada. Interessa-nos, também, contribuir com os Cursos de Licenciaturas, nas discussões sobre formação docente e práticas pedagógicas inovadoras.

As investigações realizadas neste campo têm mostrado a existência de lacunas na formação de professores, das quais a mais séria parece-nos a falta ou a reduzida possibilidade de problematização, reflexão, autonomia por parte dos docentes. Isto tem impedido oportunidades de aprendizagens de práticas de liberdade e democracia, de entendimento crítico de acontecimentos e fatos educativos, sociais, culturais e de formas de interrogação do real; da mesma forma tem dificultado o relacionamento entre a esfera de atuação ética, política e social e a esfera de atuação educativa e pedagógica.

A difícil distinção entre atividade e prática, entre teoria e prática, entre conhecimento e competência e o papel que cabe a agência formadora na formação de docentes, hoje, mais do que nunca se agrava. Vivemos tempos marcados pela fragmentação, pelos aligeiramentos, pelas flexibilizações, pela produtividade e eficácia, aonde a formação de professores é, concomitantemente, um campo muito estudado e pouco valorizado.

A desconfiança de que a universidade, como agência formadora, está perdendo seu lugar, pois pressionada pelas formações profissionais, tem obrigado as instituições a iniciarem um complexo processo de redefinição de sua missão. Há, portanto, um mal-estar tanto na universidade como na escola sobre seus papéis. De alguma forma,

concordamos com Tardif (2002), quando diz que “*é a própria identidade das Ciências da Educação que está em jogo, [...] é a busca de equilíbrio entre as finalidades teóricas e prática, disciplinar e profissional que está em jogo na formação dos profissionais do ensino*”. O lugar e os significados dos saberes universitários colocados em questão, por um lado, as políticas públicas normativas, por outro e as escolas e os professores responsabilizados pelo sucesso ou fracasso da educação, têm trazido a todos nós educadores/pesquisadores muito mais interrogações do que respostas.

Neste projeto temos identificado como principais evidências teóricas que: a) a escola é, de fato, um espaço rico de contradições; b) os sujeitos que aí habitam têm potencialidades, produzem saberes, que precisam ser publicizados; c) a forma como o sistema escolar e/ou escola funciona pode ser facilitador ou dificultador de aprendizagem e desenvolvimento profissional; d) o diálogo e a reflexão apresentam-se como fundantes na conquista de espaços de aprendizagem; e) espaços e situações de reflexão e problematização compartilhados/coletivos facilitam o processo de desenvolvimento profissional, são formativos, mas podem ou não resultar em aprendizagem para a profissão; f) o trabalho pedagógico continuado e a identificação dos benefícios do mesmo sobre as aulas e os alunos favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento profissional; g) a acolhida positiva e propositiva da equipe diretiva ao trabalho do professor, ouvindo-o e valorizando-o favorece o desenvolvimento a aprendizagens profissionais; h) nem sempre mudanças de representações e discursos dos professores são acompanhados por mudanças nas práticas docentes; i) as ações humanas, sistematizadas em torno de processos instituídos, como é o caso da educação escolarizada, sendo tributárias da concepção de Estado, são portadoras tanto de forças regulatórias como emancipatórias e j) a parceria Universidade/Escola/Universidade pode ser potencializadora de ações docentes mais qualificadas.

Neste trabalho apresentamos um recorte teórico-metodológico do projeto maior trazendo análises de entrevistas individuais realizadas com professoras da escola, com a qual temos consolidado a parceria há alguns anos. A entrevista contemplou questões relacionadas à formação continuada no contexto escolar, considerando o envolvimento dos profissionais da educação nas atividades formativas oferecidas pela escola e as possíveis repercussões para a sua prática pedagógica e para a comunidade escolar; examinaram-se ainda os fatores facilitadores e limitadores deste processo. Esse tipo de entrevista tem se constituído para nossos estudos em um dispositivo valioso de pesquisa

do ensino, permitindo abordar temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados apropriadamente e em profundidade com outros instrumentos.

Dentre os espaços formativos existentes na escola, o projeto interdisciplinar intitulado “É possível uma sociedade justa?” - que tinha por objetivo provocar melhorias cognitivas e de convivência com os alunos de 5ª e 6ª séries – teve destaque pelas entrevistadas. Este projeto, elaborado pelas professoras das séries finais do ensino fundamental e professoras de setores, destacou-se por sua *construção coletiva*, possibilitando a superação do trabalho isolado, para a realização de trabalhos em colaboração. De acordo com Abdalla (2006), “*Se a escola é um lugar de aprendizagem e ensino, professores aprendem, também, no contexto das práticas de gestão e das relações sociais que a estrutura e a dinâmica organizacional da escola implementam e mantêm*” (p.12). Para ilustrar este entendimento destacamos as seguintes colocações:

“(...) sempre procuramos trocar para fazer o melhor (Violeta)”.

“(...) depois do início desta caminhada de planejar junto, é difícil tu conseguires planejar separado. (...) Toda vez que penso em trabalhar algum assunto, já penso: quem mais poderá fazer isso junto comigo? (...) o aluno percebe que o professor não está trabalhando isolado (Orquídea).”

Freire (1988) ajuda a compreender esse processo de trabalho coletivo quando discute a importância da relação dialógica na produção do conhecimento. Afirma que não há um pensamento isolado na medida em que não há um ser humano isolado. Todos estamos inseridos em um mundo de comunicação. O autor refere: “*O sujeito pensante não pode pensar sozinho (...). Não há um ‘penso’, mas um ‘pensamos’. É o ‘pensamos’ que estabelece o ‘penso’ e não o contrário*” (p.66). Nesse sentido, quando Orquídea lembra que ao pensar em algum trabalho pedagógico também pensa na parceria, podemos entender que na escola, entre os docentes, se constituiu um ambiente de comunicação, no qual está presente o diálogo, a compreensão e a reflexão. Fatores que contribuem na constituição de espaços formativos na escola. Segundo Alarcão (2007)

“... o poder para organizar a educação não reside nas mãos individuais; pelo contrário, ele resulta das interações que entre todos se desenvolvem com vista ao pensamento sobre o ato de educar e à criação de condições contextualizadas para que esse maravilhoso fenômeno possa acontecer” (p.94)

As interlocutoras destacaram outras dimensões formadoras propiciadas pelo desenvolvimento do projeto: o seu *efeito multiplicador* e a possibilidade de *socialização de seus achados*. Observou-se que o projeto ampliou-se para além da comunidade

escolar, através da mídia - *“saiu no jornal, a TV veio até aqui”* (Rosa); de atividades que aconteceram na comunidade local e regional - *“as gurias [professoras] também foram para outros locais falar”* (Rosa); e através dos comunicados dos próprios alunos em suas *famílias*, de acordo com Violeta. No entanto, as entrevistadas advertiram que os movimentos provocados pela proposta do projeto interdisciplinar causaram, inicialmente, certa desconfiança dos pais, no sentido dos mesmos não entenderem as atividades realizadas como aula: *“no começo a gente teve muita desconfiança dos pais”* (Orquídea). Contudo, os mesmos pais desconfiados ao serem esclarecidos dos objetivos do trabalho foram os primeiros a apoiar a idéia: *“quando é explicado, que é bem argumentado, os pais são os primeiros a apoiar. Os pais nos apóiam bastante, eles nos entendem, eles participam... a gente não pode se queixar”* (Rosa). Neste relato podemos perceber, por um lado, a resistência à mudança e, por outro, a alteração de percepção sobre a proposta da Escola. A concepção de aula, aos poucos, vai sendo modificada. O ato de conhecer não é reduzido a uma mera transferência do conhecimento existente e o professor assume e estimula qualidades como ação, reflexão crítica, curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação, a incerteza, virtudes indispensáveis ao sujeito cognoscente (FREIRE, 1987).

Com relação aos aspectos *facilitadores* para o envolvimento das professoras nas atividades propostas observou-se, na perspectiva da professora Rosa, *a liberdade de se fazer o que se acredita*; já, a professora Orquídea, destaca a *forma como se dão as relações na Escola*; *“o jeito delas [referindo-se à equipe diretiva] trabalharem, a questão do questionar, do conversar”* chamou a sua atenção desde que ingressou na escola, incentivando-a a participar e a propor atividades da/na escola.

Quanto às questões sobre as *dificuldades e limites*, as professoras destacaram a *falta de tempo* para planejar coletivamente, a *necessidade de ampliação dos recursos humanos* e a *falta de engajamento por parte de algumas colegas*. Noutra dimensão, Rosa apontou a visão limitada do governo municipal no sentido de não abrir possibilidades para inovações no âmbito educacional. Entretanto, reconhece que algumas propostas da Escola são apoiadas porque a equipe-diretiva dialoga e se utiliza de argumentos consistentes que justificam suas intenções.

O reconhecimento das professoras sobre os ganhos obtidos com a participação na formação continuada estimula a que cada vez mais a valorizem. Diante do apresentado, podemos visualizar os seguintes impactos: a) a escola e os professores apresentam um maior protagonismo e elevação da auto-estima, autorizando-se como

produtores de conhecimentos; b) as atividades pedagógicas desenvolvidas pela escola apresentam movimentos mais interdisciplinares, mais inovadores, mais coletivos; c) as ações formativas na escola têm repercutido positivamente sobre o desenvolvimento profissional do professor, implicando em uma maior autoria e autonomia docente, bem como em uma melhor aprendizagem discente; d) há evidências de rupturas epistemológicas, que interferem não só no desenvolvimento profissional docente, mas na aprendizagem dos alunos; e) há uma maior fundamentação teórico/epistemológica da proposta pedagógica da escola, assumindo mais significado para seus protagonistas; f) intensificam-se trocas e aprendizagens interinstitucionais, desencadeando outras possibilidades curriculares, por exemplo, criação de salas temáticas, docência compartilhada; g) há desmistificações na relação universidade/escola/universidade, estabelecendo-se vínculos que não só consolidam a parceria, mas permitem aprendizagens mútuas.

## REFERENCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez, 2006.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 5ª Edição, São Paulo, Cortez, 2007.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: O cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 1988.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2002.