

CONTEXTOS E AGENDAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA: UM ESTUDO DE CASO LONGITUDINAL

*CONTEXTS AND AGENDAS FOR CONTINUING TEACHER EDUCATION: A
LONGITUDINAL CASE STUDY*

*CONTEXTOS Y AGENDAS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA: UN
ESTUDIO DE CASO LONGITUDINAL*

Rosimar Serena Siqueira Esquinsani

Doutora em Educação pela UNISINOS. Docente de Programa de Pós-
Graduação em Educação da UPF.

Valdocir Antonio Esquinsani

Mestre em Letras pela PUC/RS.

Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Passo Fundo (UPF)
Passo Fundo - RS – Brasil

Endereço:

Rodovia BR 285 - Km 292
São José - Passo Fundo - RS
CEP: 99052-90

E-mails:

rosimaresquinsani@upf.br
valdocir@upf.br

Resumo: O texto relata um estudo de caso descritivo com base longitudinal, que incidiu sobre os contextos e as agendas de formação docente continuada para professores da educação básica, sob o foco de uma rede pública municipal de ensino do interior sul-rio-grandense, ao longo de 24 anos. Disposto a partir de uma pesquisa qualitativa assentada em exame documental, o texto propõe uma análise acerca das tendências e dos contextos de formação continuada empenhadas historicamente nesta rede, entre 1989 a 2012. Como conclusão, é possível afirmar que houve - de acordo com o desenrolar de contextos históricos e conjunturais - a organização de agendas distintas para a formação docente continuada que, epistemologicamente, ora se apoiou em projetos estruturados e com perspectivas de transformação da ação pedagógica, ora em ações de curta duração, restritas a práticas formativas pontuais.

Palavras-chave: Formação Docente Continuada. Educação Básica. Estudo de caso.

Abstract: This report describes a longitudinal descriptive case study that focused on the contexts and continuing

teacher training schedules for school teachers, focusing on a public municipal school in the state of Rio Grande do Sul, over a 24-year period. Arranged in the form of qualitative study based on a document review, the paper proposes an analysis of the trends and contexts of continuing education historically engaged in this network between 1989 and 2012. In conclusion, we can say that according to the unfolding of historical and situational contexts, there was an organization of different agendas for continuing education of teachers that epistemologically, was sometimes based on structured projects and prospects for transformation of pedagogical action, and sometimes on actions with short duration, restricted to one-off training practices.

Keywords: Continuing Teacher Education. Basic Education. Case study.

Resumen: El texto relata un estudio de caso descriptivo con base longitudinal que incidió sobre los contextos y las agendas de formación docente continua para profesores de la educación básica a partir del enfoque de una red pública municipal de enseñanza del interior sur riograndense a lo largo de 24 años. Dispuesto a partir de una investigación cualitativa asentada en examen documental, el texto propone un análisis acerca de las tendencias y de los contextos de formación continua desarrollados históricamente en esta red entre 1989 y 2012. Como conclusión es posible afirmar que hubo - de acuerdo con el desarrollo de contextos históricos y coyunturales - una organización de agendas distintas para la formación docente continua que epistemológicamente en algunas ocasiones se apoyó en proyectos estructurados y con perspectivas de transformación de la acción pedagógica,

y en otras en acciones de corta duración, restringidas a prácticas formativas puntuales.

Palabras clave: Formación Docente Continua. Educación Básica. Estudio de Caso.

A formação docente tem se consubstanciado como a fonte inspiradora para diversos trabalhos de pesquisa, orientação para inúmeros ensaios teóricos e motivo de preocupação permanente para os envolvidos diretamente em tal processo (instituições formadoras, gestores e, sobretudo, os próprios professores).

Ao ocupar-se dos processos por meio dos quais os professores embasam, individual ou coletivamente, suas experiências e saberes, a formação é dividida, grosso modo, em inicial e continuada. Porém, para o desenvolvimento dos argumentos do texto em tela 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), na direção de “promover o crescimento dos profissionais e das instituições, realizando-se tanto dentro como fora das mesmas instituições” (DAY, 2001, p. 203).

Assim, temos a formação continuada como um prolongamento necessário (processual e contínuo) da própria formação inicial, algo intrínseco ao ato da docência como profissão. Justo por esta razão, investigar práticas de formação continuada incide, pois, em investigar a própria materialidade da docência e das suas bases epistemológicas.

A pesquisa apresentada faz parte de um contexto amplo, com o objetivo de estabelecer marcos de qualidade para a educação em redes e sistemas públicos de ensino, bem como os elementos de composição da atual agenda educacional, sendo que para o objetivo em relevo foi desenvolvida a partir do exame de um *corpus* documental composto por reportagens veiculadas nos dois principais jornais de circulação local, em documentos avulsos de guarda da Secretaria Municipal de Educação (como polígrafos e fôlderes) e em atas registradas nos livros de atas da mantenedora, entre 1989 e 2012. O balizamento temporal para o estudo incide sobre 1989 ou o primeiro ano em que foi possível encontrar documentações sobre a formação de professores na rede.

No que concerne às fontes para a pesquisa apresentada, a mesma foi possível graças a dois arquivos em especial: o Arquivo Histórico Regional do município, que possui coleções completas dos principais jornais da cidade; e os livros de atas da secretaria de educação, guardados intactos desde 1989.

Os achados desse *corpus* documental foram tomados como registros longitudinais que permitiram uma estrutura descritiva ao texto, com objetivo de registrar as principais agendas de formação continuada adotadas na rede de ensino em tela, ao longo de 24 anos ou o tempo equivalente a seis administrações quadrienais. Além do que, o delongado recorte temporal foi intencionalmente estabelecido, visando proporcionar uma visão de tela sobre o fenômeno, também a partir de um estudo longitudinal, que perpassou vários anos e, em especial no estudo apresentado, por várias administrações municipais.

O acompanhamento de um fenômeno, por um período de tempo expandido, permite o estabelecimento de marcos incidentes; localiza recorrências temáticas e possibilita comparações. Além das permanências, por meio de uma pesquisa longitudinal também é possível acompanhar as mudanças do fenômeno, identificando se as mesmas são obras da ação do tempo ou de interferências externas.

Ainda que a pesquisa apresente resultados de um estudo longitudinal retrospectivo – em que os dados não foram coletados no momento histórico no qual foram produzidos, mas em incursões posteriores no campo de estudos –, o acesso à documentação pertinente possibilitou a análise e o acompanhamento do fenômeno por um período dilatado, sustentando as afirmações apresentadas no texto que segue.

A formação continuada caracteriza-se por ser um mecanismo 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). Assim, a mesma tem assumido equivalência com desenvolvimento profissional, na qual os professores...

(...) revêem, renovam e ampliam, individual ou colectivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem, de forma crítica (...) o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais. (DAY, 2001, p. 20-1).

Trata-se de um investimento no desenvolvimento do profissional do professor e da 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). Além do mais, conhecer os modos e as maneiras pelas quais são elaborados e acionados os processos de formação docente “implica analisar os acertos e os erros e ter consciência de tudo o que nos resta conhecer e avançar” (IMBERNÓN, 2010, p. 10).

De outro modo, por meio do estudo longitudinal proposto é possível ter uma visão de tela dos principais acertos e caminhos para a formação docente continuada em uma realidade de rede pública municipal de educação básica, com ênfase para a epistemologia da prática profissional, entendida como o “estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (TARDIF, 2010, p.255).

FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA: OS CONTEXTOS E AS AGENDAS DO MUNICÍPIO

A rede municipal de ensino em relevo atende prioritariamente as duas primeiras etapas da educação básica (de acordo com o Art. 211, § 2º da Constituição Federal de 1988, com redação dada pela Emenda Constitucional no. 14, de 1996).

Trata-se de uma rede de ensino de porte médio, com um conjunto de características que tornam complexas as demandas por formação docente continuada, em especial pelos números envolvidos, como expresso na Tabela 1.

Tabela 01 – Caracterização qualitativa da Rede Municipal de Ensino

Ano	1989	1993	1997	2001	2005	2009	2012
Professores	682	967	773	759	822	921	937
Alunos	6.418	7.868	8.806	10.310	13.508	13.606	12.566
Escolas	88	56	39	40	65	64	62

Fonte: Setor de Registros Escolares do município foco dos estudos. Elaboração própria.

No período entre 1989 e 1992, o grande mote da formação era a lógica do treinamento de professores (Atas no. 09 de 1990 e no. 12 de 1991). De igual

sorte, havia a criação de apostilas com sugestões de atividades e planejamentos prévios com quadros a serem preenchidos pelo professor. Também era muito comum a dinâmica de reuniões de estudos e capacitação por grupos: séries iniciais (Ata no. 14 de 1991).

Entretanto, a característica principal que compõe a agenda do período é o 'construtivismo', baseado nos pressupostos teóricos ou na epistemologia genética de Jean Piaget (1896-1980). Havia uma grande onda construtivista, predicado dos anos 1980 quando "um novo discurso pedagógico se configura atrelado ao significante 'construtivismo'" (REVAH, 2008, p.110), sendo que todas as palestras, apostilas e reuniões de estudos ou formação incidiam sobre o referido tema (Polígrafos, 1991; 1992). Os documentos indicam a determinação para que os professores da rede utilizassem referenciais construtivistas em seus planejamentos e práticas pedagógicas.

O ano de 1992 é marcado por conjunturas que irão influenciar os anos seguintes: de um lado, a emancipação de cinco distritos até então pertencentes ao município foco dos estudos configurou uma nova organização social, política e econômica local; de outro lado, a ferrenha disputa política que assinalou o pleito municipal de 1992 – simbolizada pelo apertadíssimo resultado, em que o futuro prefeito foi eleito com apenas 65 votos de diferença dentro do universo dos 78.126 votos totalizados no pleito ("Final dramático em [...]", *Jornal O Nacional*, de 06/10/1992, pp. 04-06) –, representou as dificuldades de administrar uma cidade literalmente dividida.

Assim, como consequência da primeira conjuntura descrita, no ano de 1993 há uma drástica diminuição do número de escolas municipais, de 88 para 56. Já por conta da segunda conjuntura, com a mudança da administração municipal em 1993, sai de cena o construtivismo, para dar lugar à outra agenda: as preocupações alocadas na ordem das políticas educacionais.

Assim, os eventos mapeados indicam uma preocupação com discussões macroestruturais, como no Seminário "Questão da qualidade do ensino municipal", realizado dias 1º e 02 de março de 1994, com a proposição de discutir a Qualidade de Ensino municipal (Ata no. 13/1994, de 1o. de março de 1994). Em 1994 teve lugar, ainda, o "Seminário Municipal Sobre o Plano Decenal de Educação" (Ata no. 21/1994, de 1º de julho de 1994), precedido por encontros de estudos e formação docente ("Plano Decenal de Educação é discutido pela comunidade", *Jornal O Nacional*, 10/06/1994, p.03), com o propósito de discutir o referido Plano Decenal.

No ano seguinte, ocorreu o Seminário Regional 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).

Em outubro de 1995, 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 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).

Na administração de 1997 a 2000, a agenda da formação continuada foi elaborada com vistas à discussão sobre a qualidade da escola pública. Envolveva, pois, não mais apenas gestores e docentes, mas todo um conjunto de atores sociais que estavam direta ou indiretamente vinculados à escola. 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.

Quatro ações foram materializadas já no primeiro ano da administração: a) o I Fórum de Educação – O Ensino Municipal em Discussão, com o objetivo de ouvir os diversos segmentos da rede municipal de ensino e, com base nesta escuta, elaborar um Plano de Ação da secretaria; b) Abertura Oficial do Ano Letivo; c) a sistemática de encontros regulares para formação continuada a partir da interação com os pares, denominados de Polos de Estudos, e d) o Seminário "A Prática Pedagógica rumo ao Século XXI".

A abertura do ano letivo aconteceu 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 (adaptado do Jornal Diário da Manhã de 23/02/1999, p. 07).

A edição do 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 (conforme fôlderes de divulgação do I; II; III e IV Seminários, em 1997, 1998, 1999 e 2000, respectivamente).

No que se refere à estruturação de uma agenda para a formação docente continuada, a administração 2001-2004 parece ter dispersado foco e esforço em inúmeras atividades, com relevo para uma visível preocupação com assuntos de ordem estrutural e os programas suplementares, como transporte escolar, merenda, ampliação de escolas, entre outras demandas, assim como uma ênfase em projetos específicos, como esporte e artes. No que tange especificamente à formação de professores, temos o evento de atividades diversificadas.

No início desta 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 certa euforia em torno da prática dos polos de estudos, entendidos como “o caminho certo” (“Educação em [...] está bastante avançada”, Jornal O Nacional de 07/06/2001, p. 07).

Paradoxalmente, a partir do ano de 2002, os polos de estudo foram desativados e a SME alterou suas estratégias no que concerne à formação docente continuada. As políticas que se desenharam a partir de então deram conta de cursos tópicos e de alcance 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 por parte da SME o entendimento 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 traçado de uma tendência coadunada para a elaboração de uma agenda de formação docente, que oscilava desde temas como autoajuda, até questões pontuais de disciplina em sala de aula (Atas no. 04 e 08/2003; 02; 05 e 06/2004).

O ano de 2005 marca uma virada na política partidária do município em questão. 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 em relação à formação docente continuada.

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

Surge o Programa de Formação Continuada (Re), significando saberes no ensino fundamental e educação infantil (capturado do *site* <http://www.pmpf.rs.gov.br/educacao>, em 30 de abril de 2012), baseado na articulação de grupos de estudos vinculados a temas específicos. O Programa propunha-se ser um fórum de discussões acerca da prática pedagógica como 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 (capturado do *site* <http://www.pmpf.rs.gov.br/>, em 30 de abril de 2012), organizados a partir de encontros temáticos e mensais.

A partir de 2009, o empenho foi direcionado para a ação prática dos Referenciais organizados. Para dar movimento ao documento e fazê-lo efetivo na realidade das escolas, a Secretaria passou a organizar encontros mensais de formação continuada (Ata no. 02/2009), contando com a presença de assessores contratados para dar conta das diferentes áreas do conhecimento, colaborando com as reflexões sobre como traduzir um referencial curricular para a dinâmica própria das escolas e dos seus processos pedagógicos.

Esses encontros ganhavam uma culminância no Seminário Final, espaço para o debate coletivo sobre um aspecto central nos temas que foram desenvolvidos ao longo do ano, contando ainda com o apoio de um assessor externo, em geral de fora da região norte do estado, demonstrando certo privilégio pelo olhar exógeno ao processo desenvolvido na rede (Atas no. 08/2010 e 12/2011).

A EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA: RACIONALIDADES E FORMAÇÃO DOCENTE

Com base nas descrições de conjunturas e agendas expressas no item anterior, foi possível elaborar uma tabela com a síntese dos caminhos percorridos pelos processos de formação docente continuada na rede em tela.

Tabela 02 – Síntese dos processos de formação docente continuada

Período	Metodologia	Ênfase
1989-1992	Treinamento	Construtivismo
1993-1996	Treinamento	Avaliação
1997-2000	Sessões de estudos	Projeto Pedagógico
2001-2004	Difusores	Cotidiano escolar
2005-2008	Sessões de estudos	Construção curricular
2009-2012	Sessões de estudos	Currículo em ação

Fonte: Elaboração própria.

Desta maneira, o passo seguinte desenha-se, então, a partir da indagação sobre qual o modelo de racionalidade que respaldou as estratégias e as práticas formativas mais usuais, sendo que, 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 e os temas dos cursos e dos eventos formativos que serão apoiados/ministrados, bem como os 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, os pressupostos e as 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 preestabelecidos em relação ao seu campo de saber e atuação. O professor torna-se, grosso modo, um especialista de um conhecimento fragmentado, em que 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 do que novos parâmetros de reflexão. Nesta perspectiva, a prática cotidiana dos professores é alimentada por certo senso comum basista, imediatista e fragmentário, que maximiza questões práticas e pontuais, desprezando reflexões teóricas.

Este modelo epistemológico é mais conhecido entre professores por valer-se do receituário ou do 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).

Um dos autores que discorre sobre tal separação (ou tais modelos de racionalidade) no(s) processo(s) de formação docente é Perez Gomes, quando destaca duas concepções (1995): 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, assim, uma separação entre quem produz o conhecimento (teoria) e quem aplica o conhecimento (técnico/professor), não restando autonomia e nem autoria a este último. Já o modelo de racionalidade prática requer um conhecimento na ação, uma reflexão na ação, uma epistemologia da prática. Tal modelo instaura a possibilidade do professor assumir-se como reflexivo (ZEICHNER, 2008), contrapondo-se à mera transmissão de conhecimentos e/ou técnicas.

O professor reflexivo é capaz de inserir-se em uma dinâmica de formação continuada, na qual “contextos e processos colaborativos proporcionam o desenvolvimento da competência técnico-profissional dos professores, ao mesmo tempo em que as representações sobre os contextos de trabalho, sobre si próprios e sobre os outros também sofrem mudanças” (SIMÃO et al., 2009, p. 70).

Para o professor reflexivo, “importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade de seu próprio desenvolvimento profissional” (NOVOA, 1995, p. 27), ou seja, que transcendam as ofertas da mantenedora para seus processos formativos e caminhem em busca do atendimento de suas demandas, seja informando quais são estas demandas, seja indo em busca de uma formação continuada que implique a dinâmica da própria escola ou das vontades e dos interesses pessoais do profissional professor.

Todo professor reflexivo é, em tese, capaz de alocar o ponto central de sua formação em uma proposta em que ele entenda “as razões e racionalidades associadas com as diferentes práticas e que desenvolvesse nos professores a capacidade de tomar decisões sábias sobre o que fazer” (ZEICHNER, 2008, p. 536).

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, cabe ao professor 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.

Na “... racionalidade prática [...], parte-se da análise das práticas dos professores quando enfrentam problemas complexos da vida escolar” (PEREZ GOMES, 1995, p. 102), entendendo-se que a formação docente “não se constrói

por acumulação de cursos, de 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” (NOVOA, 1995, p.21).

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 acompanhamento ao longo período em questão, que diferentes agendas/pautas de discussão e ações foram mobilizadas 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 de docentes continuada. 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 parceladas, condição esta 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 epistemológica mais ampla do processo educativo escolar e mais estrutural do ponto de vista contextual.

Na base de dados pesquisada, não há como retirar elementos substanciais que permitam avaliar o impacto das formações mais pontuais ou das formações que se caracterizaram como processo. Todavia, parece pertinente assumir que ambas favoreceram o desenvolvimento profissional dos professores que atuam na referida rede, uma vez que há fortes indícios de uma adesão maciça aos eventos.

Alguns eventos, mesmo que lograssem *status* de ‘isolados’, tinham uma repercussão grande na rede, repercussão qualificada pelas falas posteriores dos professores, registradas nos livros de atas, sendo que tal repercussão permite o surgimento de hipóteses em relação ao desenvolvimento profissional dos professores da referida rede, sobretudo na mobilização de demandas para cursos futuros.

Das cinco administrações é possível afirmar que pelo menos três delas elaboraram projetos de formação continuada com base em uma lógica coadunada, priorizando o esquema de encontros presenciais temáticos (em

grupos focais) com base em roteiros de trabalho prévios, priorizando o trato com questões cotidianas e práticas; assessores especialistas em determinados temas e momentos de síntese ao final do ano letivo. Tal sistemática foi recorrente do início ao fim das administrações, dando uma ideia de fórmula que obtém certo êxito e adesão quando se trata de formação docente continuada, sobretudo porque permite que os professores sejam sujeitos do seu próprio processo de formação.

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.

DAY, C. Desenvolvimento profissional de professores – os desafios da aprendizagem permanente. Coleção Currículo, políticas e práticas. Tradução: Maria Assunção Flores. Porto: Porto Editora, 2001.

IMBERNÓN, F. Formação continuada de professores. Porto Alegre: Artmed, 2010.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Org.). Os professores e a sua formação. Portugal: Dom Quixote, 1995.

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.

REVAH, Daniel. A (re)configuração do passado no discurso construtivista. Estilos da Clínica. São Paulo, vol.13, n.24, 2008, pp. 190-209.

SIMÃO, M. A. F. et al. Formação de professores em contextos colaborativos: um projeto de investigação em curso. Sísifo: Revista de Ciências da Educação. n. 8, p. 61-74, jan./abr. 2009.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. 325 p.

ZEICHNER, K.M. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. Educação e Sociedade. Campinas, v.29, n.103, p. 535-554, maio/agosto, 2008.

FONTES

Cadernos de Atas, Secretaria Municipal de Educação, 1989-2004; 2005-2012.

Polígrafos de treinamento, Secretaria Municipal de Educação, 1989-1992 (mimeo).

Jornal Diário da Manhã

Jornal O Nacional

Artigo recebido em 31/07/2013

Aprovado em 03/02/2014