

O proformação e a formação continuada como processo de ressignificação da prática pedagógica

Maria Irene Miranda

O PROFORMAÇÃO E A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO PROCESSO DE RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA¹

Maria Irene Miranda²

RESUMO: O presente texto aborda o processo de formação continuada de professores, com objetivo de analisar as relações existentes entre a continuidade e a prática pedagógica, entendida não apenas como procedimento didático, mas também como ação que compõe o processo educativo e, portanto, tem um significado científico, social e político mais abrangente. Nesse sentido, partiu-se do princípio de que, para ressignificar o fazer pedagógico, faz-se necessário rever as práticas de ensino à luz de concepções críticas de homem, mundo e educação. A modificação da ação desprovida dessas concepções pode resultar na troca de um procedimento didático por outro, de forma mecânica e fragmentada. A prática de ensino não é um terreno de aplicação de metodologias neutras e vazias, desconectadas de significado político, histórico e social, portanto, o professor precisa ter uma atitude reflexiva em relação às suas ações e as condições que a influenciam.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada, Prática pedagógica, Proformação

ABSTRACT: The present text approaches the process of teachers continuous formation aiming to analyze the existent relationships between the continuity and the pedagogic practice, understood not only like didactic procedure but also as action that composes the educational process and therefore has a scientific, social and politic meaning more including. . In that sense, it starts analyzing that to remean the pedagogic act is necessary review the teaching practices focused on the critical conceptions of men, world and education. The modification of the action unprovided the definition of those conceptions can result in the change of a didactic procedure for

¹ Este artigo é uma versão ampliada do trabalho apresentado no 1º Congresso Nacional de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, realizado de 11 a 14 de novembro de 2002.

² Profª da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, Doutoranda em Psicologia da Educação - PUC/SP - mirene@ufu.br.

O proformação e a formação continuada como processo de ressignificação da prática pedagógica

Maria Irene Miranda

other, in a mechanical and fragmented way. The teaching practice is not a field of neutral and empty methodologies application, disconnected of political, historical and social meaning, therefore the teacher needs to have a reflexive attitude in his actions and the conditions that influenced it.

KEY WORDS: Continuous formation, Pedagogic practice, Proformação.

Uma análise histórica do contexto educacional brasileiro revela que o processo de formação de professores sempre foi tema de interesse de pesquisas e de ações intervencionistas, contextualizadas social, política e culturalmente. Mesmo diante dos problemas e necessidades de investigação da formação inicial, atualmente, é possível observar grandes investimentos no processo de formação continuada, reconhecida e amparada legalmente, com a intenção de qualificar o educador e, assim, melhorar a qualidade do ensino no Brasil.

Existem concepções diferenciadas sobre o significado de formação continuada, porém é possível afirmar que a continuidade ocorre após a formação inicial, durante a atuação do profissional nos estabelecimentos de ensino, por meio de cursos diversos oferecidos pelos diferentes sistemas de ensino. O presente texto não pretende abordar os significados conceituais, mas, sim, discutir a relação entre a formação continuada e o processo de ressignificação da prática pedagógica. Para tanto, apresenta uma análise dos resultados parciais do Proformação, buscando verificar a repercussão do Programa na prática pedagógica do professor, aqui, entendida não apenas como procedimento didático, mas, também como ação que compõe o processo educativo e, portanto, tem um significado científico, social e político mais abrangente. Para ressignificar o fazer pedagógico, faz-se necessário rever as práticas de ensino à luz de concepções críticas de homem, mundo e educação. A modificação da ação desprovida da definição dessas concepções resulta na troca de um procedimento didático por outro, de forma mecânica e fragmentada. A prática de ensino não é um terreno de aplicação de metodologias neutras e vazias, desconectadas de significado político, histórico e social, portanto, o professor precisa ter uma atitude reflexiva em relação às suas ações e as condições que a influenciam³.

Para abordar a temática proposta, o presente texto foi organizado partindo do significado de formação continuada de professores nas con-

O proformação e a formação continuada como processo de resignificação da prática pedagógica

Maria Irene Miranda

cepções de diferentes autores e pesquisadores. Posteriormente, foi apresentada uma descrição do Proformação, esclarecendo sobre os objetivos e estruturas do programa, assim como seus mecanismos de avaliação, os quais possibilitam uma sistematização de resultados parciais obtidos. Para finalizar, com base em dados parciais, foi discutida a repercussão do programa na prática pedagógica do professor, atendendo, assim, à proposta inicial deste trabalho.

UMA VISÃO PANORÂMICA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A literatura revela que a atual tendência de formação continuada considera que esse processo precisa estar referendado nas realidades escolares concretas e ter um caráter permanente, em contínuo desenvolvimento, proporcionando a problematização das necessidades. Sendo assim, as relações educacionais adquirem nova configuração, delineando novas funções aos profissionais da educação, que passam a ter compromisso com a produção do conhecimento em todos os níveis. Neste sentido, a formação continuada está direcionada para a mudança, mobilizando os saberes existentes, uma vez que a (re) construção do conhecimento se dá na prática pedagógica cotidiana reflexiva e crítica. O ponto de partida para essa mudança é o saber que o professor possui e transmite, ou seja, os saberes da experiência, fundamentados no trabalho cotidiano. Em outras palavras, é necessário respeitar o que os professores já sabem e fazem, pois eles necessitam partilhar suas experiências, principalmente as positivas. Segundo Almeida (2001), isto significa “*permitir a florar o vivido*”, o que tem implicações afetivas e permite aceitar novas propostas de trabalho, relendo as experiências vividas. Aquilo que o professor já construiu respalda as novas aquisições e ações, portanto, os cursos de formação continuada devem possibilitar uma interlocução dessa experiência docente com os conhecimentos academicamente produzidos e não serem oferecidos como se os professores não tivessem um saber já elaborado. Segundo Paulo Freire (1994), pensar a prática é a melhor maneira de aperfeiçoá-la, pois o ato de pensar a prática torna possível o reconhecimento da teoria nela contida. Sendo assim, a avaliação da prática é um

³ Sobre o significado de professor reflexivo numa perspectiva atualizada e que retoma criticamente as concepções estabelecidas nos meios educacionais brasileiros, ver: PIMENTA, Selma Garrido e HEDIN, Evandro. *Professor reflexivo no Brasil: Gênese e Crítica de um Conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

O proformação e a formação continuada como processo de ressignificação da prática pedagógica

Maria Irene Miranda

caminho de formação teórica. Ainda na perspectiva de Freire (1994, p.28), *o ensinante aprende primeiro a ensinar mas aprende a ensinar ao ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado.*

Outro aspecto muito importante a ser considerado pela formação continuada é que as necessidades dos professores dependem do momento histórico-social de seu exercício profissional, o que inviabiliza modelos padronizados de formação. Kramer (1989) identificou dois tipos principais de estratégias de formação em serviço: os “pacotes de treinamento”, que repassam modelos padronizados de conhecimentos, divergindo o pensar e o fazer; e os “encontros de vivência”, que são eventos desarticulados da realidade dos professores. É importante esclarecer que essas estratégias podem favorecer a prática pedagógica, porém suas contribuições são isoladas, uma vez que não estão agregadas a projetos mais amplos de formação e ocorrem de forma esporádica e comumente desvinculada das necessidades dos docentes. Existem muitos estudos (Huberman, 1992) que comprovam as diferentes necessidades que caracterizam os ciclos de vida profissional dos professores, os quais não são lineares, mas apresentam pontos comuns, definidos por fatores internos (biológicos e psicológicos) e externos (sociais). Com base em Candau (1995, p.150), é possível afirmar que:

A formação continuada não pode ser concebida como um processo de acumulação (de cursos, palestras, seminários, etc., de conhecimentos ou de técnicas), mas sim como um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua. E é nessa perspectiva que a renovação da formação continuada vem procurando caminhos novos de desenvolvimento.

Segundo Nascimento (1997), o processo de formação continuada é multidimensional, ou seja, compreende dimensões que se inter-relacionam durante a construção da vida profissional do professor. A primeira é a *dimensão pessoal e social*, segundo a qual os professores ensinam o que sabem e o que são como pessoas. A *dimensão da especialidade* considera a atualização do conhecimento do professor e a reavaliação crítica e constante de seu saber, o que pode tornar sua ação educativa mais eficaz e comprometida com a realidade em que trabalha. Essa é a perspectiva da *dimensão pedagógica e didática da formação de professores*, ou seja, uma

O proformação e a formação continuada como processo de ressignificação da prática pedagógica

Maria Irene Miranda

prática coerente com a realidade. A *dimensão histórico – cultura I* refere-se à manutenção da identidade cultural do país e da região onde ocorre o trabalho escolar como base de formação múltipla. A *dimensão expressivo – comunicativa* considera necessário valorizar o potencial criativo e expressivo do professor, como forma deste criar situações que estimulem a criatividade de seus alunos.

Esse conjunto de dimensões indica a necessidade de um aprofundamento teórico dos aspectos que interferem na formação continuada de professores, aqui, entendida como um processo global que envolve o aspecto pessoal, o aspecto profissional e de cidadania. Historicamente, os programas de formação têm privilegiado o aspecto profissional em detrimento do pessoal e da cidadania, o que significa uma visão fragmentada e pouco eficaz.

Na tentativa de apontar alguns motivos dos fracassos ou dificuldades de êxito nas propostas de formação continuada, Nascimento (1997) sintetiza as reflexões de diferentes autores, afirmando que:

- é comum a descontinuidade das ações em contato com os professores;
- existe fragmentação entre teoria e prática;
- as ações têm caráter normativo e prescritivo;
- o custo das ações é oneroso;
- as ações são fora do local e do horário de trabalho dos professores;
- as ações são desarticuladas de projetos coletivos mais amplos;
- a formação é considerada como reciclagem e atualização do professor, com uma visão unidimensional;
- os professores não são considerados os sujeitos de sua formação;
- há uma distância entre quem propõe e quem participa dos cursos;
- há uma negação de salários justos e condições de vida e de trabalho;
- a formação é desarticulada da prática escolar;
- os conhecimentos produzidos pelo professor são desconsiderados.

A denúncia dos problemas acima anuncia uma nova perspectiva de formação continuada, contrária ao modelo clássico, e que transforma a escola em *locus* privilegiado de formação, colocando-a como espaço onde o professor aprende, reorganiza o aprendido, aprimora suas descobertas e conhecimentos. Essa tendência implica favorecer processos coletivos de reflexão sobre o real, em intervir na prática pedagógica, sistematizando-a, e em discutir e buscar soluções coletivas para os problemas. Dessa forma, a formação de professores é um processo permanente, portanto, precisa estar contemplada como um dos objetivos do projeto político pedagógico da escola.

O proformação e a formação continuada como processo de ressignificação da prática pedagógica

Maria Irene Miranda

Para alcançar os objetivos propostos, a escola pode atuar em parceria com as universidades. A efetivação dessa parceria institucional resulta em vantagens mútuas, pois a escola recebe o apoio para se efetivar na condição de espaço de produção de conhecimento em diferentes níveis, e a universidade tem campo para reconsiderar, rever e reinventar suas teorias. O trabalho conjunto de escolas e universidades permite (re)estabelecer uma relação dialética entre teoria e prática, explicitando as contradições que dicotomizam essa relação. Já está mais do que na hora de a universidade deixar de oferecer “pacotes de formação” e propor projetos respaldados no cotidiano das escolas, portanto, coerentes às suas realidades e necessidades. São comuns as críticas às reformas educacionais que partem de instâncias superiores e são levadas para as escolas sem discussão ou possibilidade de reelaboração, uma vez que esse procedimento retira da instituição a oportunidade de criar espaços de liberdade e de engajamento dos educadores.

Para Kramer (1989), é necessário fortalecer a formação dos professores em serviço, recuperando o espaço pedagógico da escola. Para tanto,

há de se ter em vista que a formação do professor que está em serviço é feita na escola e a ela devem estar voltadas as demais instâncias, a fim de que se fortaleçam os professores em termos teórico - práticos, proporcionando-lhes uma reflexão constante sobre sua atuação e os problemas enfrentados e uma instrumentalização naqueles conhecimentos imprescindíveis ao redimensionamento da sua prática (Kramer, 1989, p.197).

Nascimento (1997) ressalta que a formação de professores centrada na escola e na prática docente pode proporcionar: o desenvolvimento de profissionais reflexivos, a articulação teoria/prática, a socialização de experiências bem sucedidas, a construção do projeto político pedagógico da escola, o desenvolvimento psicossocial do professor e de seu potencial criativo e expressivo, o surgimento de lideranças, o fortalecimento da consciência do educador e dos vínculos afetivos e sociais do grupo, a construção de um referencial teórico que fundamente a prática.

A partir dessas afirmações, é possível inferir que a formação docente em serviço pode tornar o professor um pesquisador que problematiza a realidade e estabelece uma visão interdisciplinar entre essa realidade e os saberes curriculares. Dessa forma, sua atuação não finda na sala de aula, uma vez que tem um significado social e político. Nesse sentido, a formação

O proformação e a formação continuada como processo de resignificação da prática pedagógica

Maria Irene Miranda

permanente vai muito além da prática pedagógica, articulando, dialeticamente, as dimensões culturais, políticas, históricas e ideológicas que permeiam a práxis docente. Na concepção de Freire (1994), a experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando clara, a necessidade de formação permanente do ensinante. Essa formação funda-se na análise crítica de sua prática.

Para que essa concepção de formação seja efetivada, fazem-se necessárias mudanças estruturais e organizacionais dos sistemas de ensino e das instituições escolares. No sentido mais amplo, os sistemas devem respaldar o funcionamento do tempo escolar, favorecendo espaços de estudo, reflexões e elaboração de projetos pelos educadores no interior da instituição. Devem, ainda, contribuir para viabilização de propostas emergentes da escola e defendê-la em diferentes instâncias. De acordo com Celani (1988, p.159), *é indispensável garantir a cooperação concreta das autoridades educacionais, com ajuda financeira, liberação do tempo do professor e aprovação oficial de projetos.*

A escola, por sua vez, precisa organizar-se melhor, sistematizando suas metas e objetivos administrativos e pedagógicos mediante a construção democrática e participativa de seu projeto político pedagógico. O processo de elaboração do projeto não é linear, pois explicita conflitos, contradições e revela as limitações acadêmicas dos professores a serem sanadas nos momentos de estudo.

O pensar a formação de professores, respaldando-se no projeto político pedagógico da escola, favorece a concepção multidimensional e indissociável que deve permear e caracterizar a formação permanente. Trata-se de não objetivar apenas a competência técnica, mas os aspectos educativos em toda a sua complexidade. Pensar e discutir a formação continuada de professores sob esse prisma não significa considerá-la como a solução para todos os problemas educacionais, o que seria uma visão parcial dos fatores determinantes da educação. A idéia que se tem é que a qualificação docente torna o professor um agente de transformação, com capacidade de se opor à alienação e propor projetos que beneficiem a escola e a sociedade em sua totalidade.

Até esse ponto, o texto apresentou algumas reflexões teóricas sobre o processo de formação continuada de professores, as quais favorecem a discussão acerca do Proformação, atendendo, assim, aos objetivos colocados no início deste trabalho.

O proformação e a formação continuada como processo de ressignificação da prática pedagógica

Maria Irene Miranda

O PROFORMAÇÃO

O Proformação, legalmente autorizado, faz parte das políticas do MEC que visam promover a qualidade no ensino por meio da melhoria no processo de formação dos professores. É um curso de Formação de Professores em Exercício, com duração de dois anos, operando na modalidade de ensino à distância. O curso é de nível médio, com habilitação em magistério, e atende 30.000 professores leigos, aproximadamente, que atuam no ensino fundamental (quatro primeiras séries), pré-escolar e classes de alfabetização, das regiões norte, nordeste e centro - oeste. Especialmente nessas regiões, é considerável o número de professores que não têm a habilitação mínima para o magistério e, de acordo com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996), artigo 9º, § 2º, os professores leigos têm “o prazo de cinco anos para obtenção da habilitação necessária ao exercício das atividades docentes”.

A estrutura organizacional do curso envolve três instâncias que atuam integradamente: a *Municipal*, responsável pela implementação do Proformação no município; a *Estadual*, que coordena e monitora os trabalhos desenvolvidos pelo Proformação no âmbito estadual; e a *Nacional*, responsável pela elaboração da proposta técnica e financeira do Programa, assim como pela implantação, monitoramento e avaliação de todas as ações desenvolvidas. Para participar do Programa, os estados e municípios interessados assinam um *Acordo de Participação*.

O currículo do curso foi definido por uma equipe de especialistas e está estruturado em áreas temáticas, interligadas por um eixo integrador que possibilita a interdisciplinaridade, entendida como um espaço de união entre as áreas temáticas e de reflexão sobre o desenvolvimento e conhecimento da pessoa.

O Proformação considera a escola como o lugar privilegiado de formação do professor e busca contribuir para a articulação entre teoria e prática. Para tanto, valoriza as experiências vividas em sala de aula por meio da integração da prática pedagógica como parte do currículo do curso. Com base em conteúdos específicos e com a orientação do Tutor⁴, o curso cria condições de aperfeiçoamento da prática. O professor deve elaborar um memorial para registrar e avaliar sua trajetória no curso e, ainda,

⁴ Segundo o Guia Geral do Proformação (2000) o Tutor é um educador de nível superior e facilitador da aprendizagem do professor cursista, pois é o responsável pelo acompanhamento pedagógico.

O proformação e a formação continuada como processo de resignificação da prática pedagógica

María Irene Miranda

desenvolver projetos de trabalho, sob a forma de pesquisa e/ou ação pedagógica no campo dos conteúdos.

O perfil de professor almejado pelo Programa é caracterizado pela capacidade de refletir sobre a prática, aprender de forma contínua, ser responsável e comprometido com o desenvolvimento e aprendizagem do aluno e com toda a educação. Nessa perspectiva, a proposta pedagógica do curso está fundamentada em concepções bem definidas de *educação* (processo construtivo e permanente que vai da vida para a escola e da escola para a vida), *aprendizagem* (desenvolvimento de competências), *escola* (instituição social que concretiza as relações entre educação, sociedade e cidadania), *conhecimento escolar* (resultado da construção que se processa a partir do encontro de diferentes tipos de conhecimento), *prática pedagógica* (ponto de partida para a teoria, que também se reformula a partir dela), *interdisciplinaridade* (estabelece integrações possíveis das áreas de conhecimento com as questões contemporâneas), *identidade profissional* (constitui o eixo vertical do currículo).

As concepções básicas que fundamentam o Proformação têm caráter desenvolvimentista a partir da valorização das experiências cotidianas e da realidade sócio-cultural dos cursistas. Nesse sentido, estabelece a possibilidade de unidade dos conteúdos às peculiaridades regionais e locais, portanto, a prática pedagógica é social e histórica, supõe a tomada de decisões em processo por um professor reflexivo.

O professor cursista deve fortalecer sua base de conhecimentos, aperfeiçoar suas qualidades e habilidades, melhorando sua prática em sala de aula. Sendo assim, o curso prevê quatro áreas de domínio: 1^a) Planejamento e Preparação; 2^a) O ambiente da sala de aula; 3^a) Instrução; 4^a) Responsabilidades Profissionais. Cada área é desdobrada em capacidades e competências específicas a serem desenvolvidas pelos professores. Essas capacidades e competências referem-se, principalmente, à formação pessoal e profissional, às possibilidades de interação com o aluno, ao domínio de conteúdos e aos conhecimentos necessários à prática docente e ao compromisso social e político com a educação em seu sentido mais amplo.

Como procedimento e recurso material e humano, o curso utiliza *materiais auto-instrucionais*, como Guias de Estudo, Cadernos de Verificação da Aprendizagem e Vídeos; *serviço de apoio à aprendizagem*, por intermédio da Tutoria e Serviço de Comunicação; *atividades coletivas*, desenvolvidas durante a Fase Presencial e as Reuniões de Sábado (quinzenais); *atividades individuais*, como Estudo Individual, Exercícios de Verifi-

O proformação e a formação continuada como processo de resignificação da prática pedagógica

Maria Irene Miranda

cação da Aprendizagem, Memorial, Prática Pedagógica, Projetos de Trabalho, Avaliação Bimestral. Em todos os momentos, é importante que o professor tenha o apoio do Tutor, o qual, por sua vez, recebe o apoio das Agências Formadoras (AGF). O papel do Tutor no Proformação é fundamental, uma vez que ele esclarece dúvidas dos professores, oferece apoio pedagógico no desenvolvimento das atividades individuais e coletivas, coordena os encontros, avalia o rendimento. Sendo assim, convém que esse profissional esteja bem preparado, bem fundamentado e, principalmente, que esteja ao lado do professor, mediando a construção de seus conhecimentos.

De acordo com a proposta pedagógica do Proformação, a avaliação deve ocorrer de forma contínua e progressiva, abrangendo todos os momentos do curso e os aspectos referentes ao perfil do professor que se deseja formar, ou seja, a avaliação considera os procedimentos utilizados e os objetivos pretendidos. Para isto, são utilizados como instrumentos de verificação do desempenho: o Caderno de Verificação da Aprendizagem, o Memorial, a Prática Pedagógica, as Provas Bimestrais e os Projetos de Trabalho⁵. Para ser aprovado, o professor cursista precisa atingir no mínimo 50% em cada instrumento de avaliação e 60% na média geral, calculada pela soma de pontos obtidos em cada instrumento de verificação da aprendizagem. É conveniente também uma frequência mínima de 75% do total das atividades do curso. O cursista que não alcançar as médias definidas poderá fazer recuperação, por meio de uma prova que avalia os conteúdos das áreas temáticas. Para ser aprovado na recuperação, o professor precisa atingir, no mínimo, 50% de aproveitamento, do contrário fica impossibilitado de continuar o curso.

O Guia Geral do Proformação⁶ oferece orientações de estudo aos professores cursistas mediante sugestões facilitadoras do estudo individual. As atividades são explicadas, comentadas e trazem roteiros de desenvolvimento. Ainda, por intermédio do Serviço de Comunicação na AGF, o professor pode tirar dúvidas, apresentar sugestões e críticas.

Após essa breve apresentação do Proformação, é possível inferir que o Programa dispõe de uma estrutura organizacional bem constituída, com propostas pedagógicas e objetivos bem definidos e respaldados em uma

⁵ O Programa prevê também a auto - avaliação ou a avaliação de grupo, desprovidas de caráter quantitativo e com ênfase no aspecto qualitativo

⁶ O Guia Geral (2000) é um documento que sistematiza todas as informações básicas do Programa, explica a proposta pedagógica e a metodologia do curso, assim como os procedimentos de avaliação

O proformação e a formação continuada como processo de resignificação da prática pedagógica

Maria Irene Miranda

visão atualizada de formação continuada; caracterizada, principalmente, na escola como locus privilegiado de formação e na valorização da prática pedagógica fundamentada nas experiências cotidianas de sala de aula.

OS RESULTADOS PARCIAIS DO PROFORMAÇÃO

Para verificar o resultado de suas ações, o Proformação conta com mecanismos de monitoramento e avaliação interna e externa. Pelos dados do SIP (Sistema de Informações do Proformação), é possível o acompanhamento interno dos processos de implementação e funcionamento do Programa. A avaliação externa⁷ acontece por meio de pesquisas que analisam a implementação e os resultados obtidos com o Programa, assim como seus impactos na prática docente dos professores cursistas. Os dados proporcionados pelo SIP e os resultados parciais obtidos na avaliação externa são indicadores para elaboração dos relatórios semestrais de acompanhamento.

Um grupo de professores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP –, está realizando a avaliação do Proformação, portanto, verifica a concretização dos objetivos do programa, sua contribuição para a melhoria qualitativa do profissional cursista, as variáveis envolvidas na formulação e gestão do Programa; e, ainda, analisa o processo de implementação, seus resultados e inserção no contexto educacional. A avaliação contempla questões sobre o processo de adesão dos estados e municípios, sobre treinamentos dos diversos profissionais e sua atuação, sobre os fatores facilitadores e dificultadores do processo, sobre os materiais, sua adequação e uso, e, por fim, sobre o produto (resultados obtidos) e a gestão do Programa.⁸

Para realizar a avaliação, são desenvolvidas *pesquisas de opinião* entre os segmentos envolvidos no processo; *estudo de caso* em três Estados (Acre, Ceará e Bahia)⁹; *análise de dados do SIP*, do processo de adesão e mecanismos de financiamento.

⁷ A avaliação externa é financiada pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

⁸ Todas as ações desenvolvidas pelos professores estão vinculadas à pesquisa institucional.

⁹ O Estudo de Caso deveria ser realizado também no Estado do Tocantins por ser o único localizado na região Centro – Oeste e apresentar baixo número de cursistas, porém, por questões de ordem pessoal de dois membros da equipe de avaliação externa, o estudo não foi realizado no referido Estado.

O proformação e a formação continuada como processo de ressignificação da prática pedagógica

Maria Irene Miranda

Os instrumentos de avaliação são os questionários, entrevistas, observação, teste de simulação, provas de conhecimento, questões de habilidades de vida, escalas de auto – estima. Os resultados obtidos por meio de todos os procedimentos serão integrados para produção de uma interpretação geral do Proformação, a ser registrada no relatório final.

Os resultados parciais do Proformação, observados nos estudos de caso coordenados pela professora Marli André (2002), da USP e PUC/SP, revelam que o Programa cumpre uma função social importante, pois busca qualificar o professor que atua em regiões onde o acesso à cursos é difícil, as condições sociais e econômicas são desfavoráveis à formação. Como resultado, os cursistas tendem a aproveitar os recursos da comunidade para o trabalho em sala de aula, explorando os temas locais e valorizando a realidade do contexto em que estão inseridos educadores e educandos. Houve uma melhoria nas políticas locais mediante a disponibilidade de recursos necessários ao processo de implementação do Programa.

Em relação aos efeitos do Proformação na prática pedagógica, pode-se observar que os cursistas passaram a planejar suas aulas e materiais com antecedência, bem como adquiriram uma concepção de planejamento na condição de auxiliar do trabalho pedagógico e não como um instrumento burocratizador e técnico, sem relevância à prática docente. Os cursistas perceberam que, para planejar uma boa aula, em conformidade com as necessidades dos alunos, é essencial estudar, pesquisar e propor encaminhamentos diversificados. Isso significou, também, uma mudança na gestão de sala de aula, por meio do desenvolvimento de trabalhos em grupo, leitura e discussão de textos, mudança na disposição das carteiras em sala e na organização do ambiente, com utilização de cartazes, trabalhos feitos pelos alunos e outros materiais estimulantes para a aprendizagem. As atividades sugeridas em vídeo foram desenvolvidas em sala pelos cursistas, com a participação ativa dos alunos e, às vezes, dos pais e da comunidade. Tudo isso proporcionou um clima mais favorável ao processo ensino – aprendizagem.

Os Estudos de Caso revelam, ainda, a existência de dificuldades de domínio de conteúdo por parte de alguns professores, o que evidencia que o processo de mudança requer tempo, principalmente para professores que já incorporaram determinados conceitos e procedimentos pedagógicos. Para André (2002, p.22), *dois anos é muito pouco tempo para que se operem mudanças radicais, como o domínio dos conteúdos. Essa constatação nos leva a afirmar a importância de continuidade da*

O proformação e a formação continuada como processo de ressignificação da prática pedagógica

Maria Irene Miranda

rede já estabelecida de supervisão e apoio aos cursistas.

A idéia anterior de ANDRÉ (2002) é válida quando se analisam os memoriais, que são relatos dos professores sobre suas experiências cotidianas. Estes instrumentos revelam a trajetória do cursista, caracterizada por avanços progressivos, observados, especialmente, em seu discurso oral e escrito. As conquistas são gradativas e se referem à forma, compreendendo aspectos de estruturação linguística, e ao conteúdo, com incorporação de conceitos teóricos básicos à prática pedagógica. Porém às mudanças ocorridas não correspondem totalmente às competências almejadas pelo Programa, as quais abrangem aspectos amplos, complexos e que necessitam de mais tempo para sua efetivação.

O PROFORMAÇÃO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR

A mudança na prática pedagógica do professor cursista do Proformação é analisada em diferentes momentos e circunstâncias. Também, pelos depoimentos dos professores em vídeo, a evolução na prática pode ser observada em diversos aspectos: adequação da ação pedagógica à realidade do aluno; valorização do trabalho em grupo e do qualitativo em detrimento do quantitativo; maior autonomia do professor frente ao material pedagógico; sentimento de importância e melhoria da auto – estima do professor; maior participação do professor no processo educativo da instituição escolar e da comunidade; melhoria no relacionamento com os pais; o professor cursista passa a ser referência aos outros que não participam do Programa; sentimento de segurança/confiança por parte do professor; atualização de informações por meio do material do Proformação. Os relatórios parciais dos estudo de caso, produzidos pela PUC/SP, confirmam o empenho do professor cursista em articular os conhecimentos teóricos às experiências e necessidades dos alunos. Nesse sentido, planejam melhor suas aulas, utilizam material concreto, tendo em vista os recursos disponíveis na comunidade, estimulam a participação do aluno e preparam o ambiente de sala de aula.

Todos os aspectos observados acima são fundamentais, porém pensar a prática não significa pensar somente a ação pedagógica em sala de aula. É também pensar a profissão, a carreira, as relações de trabalho e de poder na escola, a responsabilidade e a autonomia do professor (Perrenoud, 1993). Em outras palavras, esses múltiplos aspectos alertam para uma “epistemologia da prática”, configurada no processo de tornar-se professor.

O proformação e a formação continuada como processo de resignificação da prática pedagógica

Maria Irene Miranda

A prática pedagógica está vinculada à construção de conhecimentos do docente e a resignificação de suas crenças e concepções. Dessa forma, modificar a prática implica repensar a postura e a própria identidade. O Proformação viabiliza um conjunto de circunstâncias, a partir das quais os professores têm a oportunidade de (re)construir a sua identidade profissional. Essas circunstâncias sintetizam oportunidades de reflexões acerca da realidade, e o exercício de refletir pode ocasionar uma mudança de postura ou uma saída do estado de acomodação que caracteriza a maioria dos professores no Brasil.

O desempenho docente não está relacionado somente ao seu saber, mas ao que o professor é em como estabelece suas relações no mundo, internalizando significados e constituindo sua subjetividade. Na perspectiva de Ciampa (1998), trata-se de constituir um par dialético entre a mesmice e a metamorfose, em que a primeira consiste de um processo linear e a segunda de uma oposição em relação as circunstâncias. Isto denota que, para transformar sua prática, o professor precisa transformar a si mesmo, e esse processo não é linear, gera conflitos e necessidades novas, as quais trazem novas metamorfoses ou tomadas de consciência. O professor que não se envolve e não revê seus conceitos e valores fica na mesmice e passa a ser determinado pela negação da oportunidade de mudar, pois a identidade constitui-se não apenas mediante o que o sujeito faz, mas também pelo que deixa de fazer. Uma proposta de mudança pode ser vista como algo ameaçador da experiência e do conhecimento que o professor detém.

As situações de conflito são amenizadas quando existe um mediador entre o sujeito e o objeto desencadeador do conflito. No caso do Proformação, esse mediador é o tutor, responsável em apoiar e orientar o professor em suas dificuldades, ajudando-o a enxergar os fatos e problemas por um novo ângulo, agora, com perspectivas diferenciadas. Durante sua formação continuada, ele precisa perceber que tem parceiros, que não está sozinho na árdua caminhada. O professor está cansado de ser responsabilizado e culpado pelos fracassos e dificuldades da educação, sua auto – estima está comprometida. Somente quando observa o próprio desenvolvimento e se vê como produtor de conhecimento, ele passa a considerar os seus valores e a melhorar sua auto – imagem.

Nesse contexto, o tutor é um modelo e uma referência, portanto, precisa estar bem preparado para atender ao professor em suas dúvidas e necessidades. Os depoimentos dos cursistas revelam que, nem sempre, o tutor atua em conformidade com as expectativas do Programa e dos

O proformação e a formação continuada como processo de ressignificação da prática pedagógica

Maria Irene Miranda

professores, uma vez que as visitas não são freqüentes, nem todas as dúvidas são esclarecidas, existe um despreparo para avaliar o desempenho do cursista e ainda há uma postura fiscalizadora das atividades docentes. É importante considerar que esses depoimentos não podem ser generalizadores da opinião dos cursistas sobre a atuação do tutor, pois, em diversos momentos, este é citado como responsável pelo progresso do professor. O que esse dado revela é que nem todos os tutores estão preparados para cumprir com suas atribuições e que existe um grande prejuízo ao Programa e ao cursista quando isso acontece, pois as possibilidades de aprendizagem são diminuídas. Diante dessa realidade, cabe a universidade selecionar cuidadosamente os tutores e oferecer acompanhamento paralelo para o desenvolvimento de suas responsabilidades

Pesquisas comprovam (Marcelo, 1998) que a mudança de posturas e procedimentos dos professores é mais influenciada pela formação continuada do que pela formação inicial, visto que as experiências adquiridas no decorrer da prática favorecem as transformações pessoais e profissionais. Sendo assim, o Proformação pode contribuir para a estabilização de uma importante competência pedagógica, a qual deve ser entendida como um processo que não é estático e nem uniforme; portanto, são necessárias ações mediadoras, paralelas e constantes. Quando bem assessorados, os professores passam a articular um conjunto de características que lhes possibilitam transformar, adequar e reestruturar as ações pedagógicas, conforme as necessidades colocadas pela realidade escolar. Nas palavras de Guarnieri (1997, p.23), *o exercício da profissão é condição para consolidar o processo de tornar-se professor.*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para efetivação das possibilidades de formação continuada e de melhoria na qualidade da educação, é importante que Programas, como o Proformação, estejam sempre à disposição do professor e que não sejam um conjunto de ações esporádicas e dependentes de vontade política, ou seja, independente do momento e do partido político, o desenvolvimento de medidas voltadas para a formação inicial e continuada do professor deveriam fazer parte da realidade educacional. Não é surpresa a tradição brasileira de interromper projetos e programas a cada mudança de governo, independente dos resultados alcançados na população alvo. Infelizmente, no Brasil, existe uma cultura de mérito para o precursor de

O proformação e a formação continuada como processo de ressignificação da prática pedagógica

Maria Irene Miranda

projetos, por isso é tão comum o surgimento de tantas propostas. É essencial não perder de vista a importância da continuidade, por meio da qual as ações são repensadas, corrigidas, assim, o avanço é inerente ao processo que se faz contínuo. Ao contrário, quando os trabalhos são interrompidos e cedem lugar a um constante recomeço, os resultados não aparecem ou aparecem de forma desorganizada e pouco produtiva. Diante das constantes frustrações, os professores passam a conviver com a incerteza e com a insegurança de um outro percurso, podendo principiar um processo de desinvestimento nos planos pessoal e profissional, o que pode até significar um mecanismo de auto - defesa mediante pressões externas (sociais) e internas (pessoais).

Atualmente, não cabe apenas apontar os problemas que caracterizam a educação, o momento é de investimentos em alternativas de ação surgidas no próprio contexto. Isso implica pensar a educação e a sua prática pedagógica de forma mais ampla e significativa, para que as mudanças pretendidas não sejam efetivadas apenas no discurso. Para tanto, a formação docente precisa estar vinculada ao projeto mais amplo da escola, de acordo com suas especificidades históricas e sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. A Dimensão Relacional no Processo de Formação Docente: uma abordagem possível. In: BRUNO, Eliane; ALMEIDA, Laurinda R. e CHRISTOR, Luiza (org.) **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Ed. Loyola, 2001 (2ªed.), p. 77-87.

ANDRÉ, Marli. Política de formação docente e seus efeitos na sala de aula. In: ROSA, D.E.G. e SOUZA, V.C. (Orgs.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. XI ENDIPE. Rio de Janeiro: DP&A Ltda, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília: MEC/SEF, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **PROFORMAÇÃO - Guia Geral**. Brasília: FUNDESCOLA - SEED, 2000.

CANDAU, Vera M^a. F. **Formação Continuada de Professores: tendências atuais**. Simpósio Formação de Professores: tendências atuais. São Carlos: UFSCAR, 1995.

O proformação e a formação continuada como processo de ressignificação da prática pedagógica

Maria Irene Miranda

CELANI, Maria Antonieta Alba. A educação continuada do professor. **Ciência e Cultura**, Nº 40 (2), SP, 1988.

CIAMPA, Antonio da Costa. **A Estória do Severino e a História da Severina - Um Ensaio de Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

FREIRE, Paulo. **Professora sim tia não - Cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1994, 4ª edição.

GUARNIERI, Maria Regina. O início na Carreira Docente: Pistas para o Estudo do Trabalho do Professor. **Revista Brasileira de Educação - ANPED**. 1997.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: A. NÓVOA (org.) **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

KRAMER, Sônia. Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Nº 70/165, MEC - INEP, Brasília, 1989.

MARCELO, Carlos. Pesquisa sobre a formação de professores - o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação - Nº9**, ANPED. Dez., 1998.

NASCIMENTO, M^a. das Graças. A Formação Continuada dos Professores: Modelos, Dimensões e Problemática. In: CANDAU, Vera M^a. (org.). **Magistério - Construção Cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa, Pub. Dom Quixote, 1993.

SCHON, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos, in: Nóvoa, Antônio (org.). **Professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ZEICHNER, Kenneth M. **A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas**. Lisboa: Ed. EDUCA, 1993.