

A INFLUÊNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA PRÁTICA DOCENTE

MORORÓ, Leila Pio^{1*}

¹Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
lpmororo@yahoo.com.br*

RESUMO

O texto discute como a formação continuada pode ou não influenciar a prática pedagógica docente. Para tanto, analisa as entrevistas e observações em sala de aula realizadas com doze professoras participantes de um curso de formação continuada. Utiliza como categorias teóricas os conceitos de cotidiano e não cotidiano (Heller) e de sentido e significado (Leontiev).

Conclui que a influência que qualquer evento de formação docente venha a exercer sobre a prática de professores depende, principalmente, dos mediadores que possam proporcionar-lhes possibilidades de ruptura com as formas de pensamento cotidiano, permitindo, portanto, a aproximação do seu sentido pessoal do significado social do trabalho docente.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada do professor. Prática pedagógica. Teoria da atividade.

THE INFLUENCE OF THE CONTINUING EDUCATION IN TEACHING PRACTICE

ABSTRACT

This article discusses the possibilities of influence of continuing education on teacher pedagogical practice. Take its participants of a training event as the unit of analysis and uses as theoretical categories the concepts of daily and non-daily (Heller) and sense and meaning (Leontiev). Concludes that the influence any teacher

training event will have on the practice of teachers, mainly depends on the mediators that can provide them break opportunities with the everyday thinking forms, allowing therefore the approach of your personal sense of social significance of the teaching.

KEYWORDS: Continuing education. Teaching practice. Theory of activity.

LA INFLUENCIA DE LA FORMACIÓN CONTINUA EN LA PRÁCTICA DOCENTE

RESUMEN

El texto analiza cómo la educación continua puede o no influir en la práctica pedagógica de enseñanza. Se analizan las entrevistas y observaciones en el aula hecha con doce profesoras participantes de un curso de educación continua. Utiliza como categorías teóricas los conceptos de cotidiano y no cotidiano (Heller) y de sentido y de significado (Leontiev). Se llega a la

conclusión de que la influencia que cualquier evento de capacitación docente tendrá en la práctica de los profesores depende principalmente de los mediadores que puedan proporcionar posibilidades de ruptura con las formas de pensamiento cotidiano, permitiendo así la aproximación de su sentido personal del significado social del trabajo docente.

PALABRAS CLAVE: Formación continua de profesores. Práctica pedagógica. Teoría de la actividad.

1 INTRODUÇÃO

A discussão em torno da formação do professor tem tido um impulso significativo nas últimas décadas no Brasil. Em uma breve análise sobre essa temática, é possível atribuir esse fenômeno às novas exigências sociais e econômicas, que tendem para um modelo de escola diferenciado do atual e, conseqüentemente, de ensino, como também pelos estudos, cada vez mais crescentes nessa área, que vêm influenciando as decisões nas diversas instâncias acadêmicas sobre o tipo de formação a ser proporcionado ao professor.

Dentre os vários eixos que tal discussão tem envolvido, o interesse ao desenvolver esta pesquisa centra-se na formação continuada, a qual, sob os padrões de desempenho desenhados para o trabalho docente considerados eficazes para o capital, tem sido apontada como uma das formas de complementação da formação inicial do professor.

Essa tendência tem sido confirmada pelas agências de financiamento internacionais (o Banco Mundial, por exemplo) desde a década de 1990, quando definiram que a formação continuada e a formação em serviço deveriam se tornar alvos prioritários de investimentos nas políticas educacionais, uma vez que, segundo eles, a expansão da formação inicial não havia proporcionado os resultados desejados (ANDRÉ, 1996). Procurando avançar além da concepção de complementação, estudos diversos sobre a formação continuada do professor a têm enfatizado como sendo uma necessidade inerente à própria natureza dinâmica e contraditória do fazer pedagógico (FORMOSINHO, 2009).

Avaliações sobre as múltiplas e diversas iniciativas de formação continuada e das políticas públicas que as sustentam têm demonstrado que o modelo de formação continuada do professor que mais se expande é o centrado na aquisição de conteúdos específicos relativos ao ensino, mas ao mesmo tempo distanciado da prática pedagógica e da multiplicidade de aspectos contraditórios que a caracterizam.

A partir dessas considerações a respeito da formação continuada, o problema da influência¹ dos diversos eventos (como iniciativas de formação de professores) na prática pedagógica suscitou algumas indagações: tais eventos provocam mudanças no pensar e no

¹ Por influência, entende-se a preponderância das diretrizes teóricas e metodológicas que nortearam os eventos de capacitação sobre as concepções e a prática pedagógica da professora alfabetizadora. Preponderância essa demonstrada pela mudança de orientação de sua prática na direção desejada e proposta pelo evento.

fazer pedagógico? O que estaria determinando a ocorrência ou não dessas mudanças? A teoria trabalhada nos eventos é suficiente para promover essas mudanças? Essas perguntas definiram o objetivo da pesquisa, que foi o de identificar se houve ou não influência de eventos de formação sobre a prática, procurando compreender quais os prováveis fatores que determinaram essa influência.

Para tanto, foi tomado como objeto de análise o Curso sobre Alfabetização, um dos eventos de formação continuada promovidos por uma Secretaria de Educação Municipal de uma cidade do interior da Bahia. A decisão em analisar as participantes desse curso se deu por duas razões: a primeira delas foi a duração do curso, que ultrapassou as 360 horas, exigindo dedicação das participantes por mais de um ano; e a segunda foi o fato de ser o curso coerente, em perspectiva teórica e em metodologias, com o projeto político de educação que se desejava implantar na rede municipal de ensino da época.

Tratando-se da temática sobre a formação de professores que já estão no exercício da profissão, considerou-se fundamental a questão da prática pedagógica, entendida sob a ótica da relação teoria e prática, como norteadora dessa reflexão. No entanto, para a compreensão da relação dialética entre a teoria e a prática nas ações pedagógicas, partiu-se de categorias teóricas como: o cotidiano e o não cotidiano (a prática pedagógica é atividade mediadora das esferas cotidianas e não cotidianas da formação do indivíduo), a consciência e a autonomia (a prática pedagógica, na condição de atividade mediadora, precisa ser intencional e ativa), o significado e o sentido (a ação pedagógica precisa ser dirigida por suas finalidades conscientes).

Quanto ao caminho investigativo trilhado, partiu-se do pressuposto de que a realidade é complexa, geradora de muitos e diferentes sentidos, que tomam forma relacionados com as diferentes manifestações dos discursos e posições dos sujeitos dentro dela. A pesquisa, portanto, deve permitir evidenciar o objeto de investigação como contraditório, inacabado e em constante transformação, apreendido apenas por aproximações sucessivas. Adotou-se, assim, o método do Materialismo Histórico Dialético.

Como procedimentos de investigação, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas e sessões de observação não participante. As doze professoras participantes, *grosso modo*, foram escolhidas aleatoriamente dentre as 47 que haviam concluído todo o curso. Os dois únicos critérios utilizados foram: o de que estivessem atuando em turmas de alfabetização (o que, logo

de início, excluiu onze professoras do grupo original) e o de que aceitassem participar da pesquisa a partir do primeiro contato estabelecido pela pesquisadora.

Das professoras que aceitaram participar da pesquisa, cinco estavam trabalhando em uma mesma unidade escolar e duas em uma outra. Tal situação permitiu tanto observar a interação entre as docentes em seu local de trabalho quanto a relação entre as condições objetivas de trabalho e as práticas pedagógicas das diferentes educadoras. Entre o término do curso e o início da pesquisa, decorreram-se 15 meses.

O presente texto compõe-se de cinco partes: a primeira delas contempla esta Introdução. A segunda apresenta o quadro teórico por meio do qual foi desenvolvida a interpretação a respeito do problema, dando destaque à questão da prática docente como pertencente à esfera não cotidiana da vida humana. A terceira desenvolve considerações gerais sobre o porquê da ocorrência ou não da influência do curso sobre a prática das professoras envolvidas neste estudo. A quarta, à guisa de conclusão, traz reflexões a respeito de que tipo de ações transformadoras esta pesquisa impulsiona vislumbrar como prospectiva para a formação continuada de professores. Isto é, evidenciar quais as possibilidades de passagem do ser ao “dever-ser”, que, na concepção de Gramsci (1987, p. 42-43), parte do conhecimento do processo dinâmico da realidade – “relações de força em contínuo movimento” –, podendo ser transformada por sujeitos conscientemente ativos com vistas a novas perspectivas e a partir das possibilidades já existentes. Dessa forma, não basta apenas a existência das possibilidades para que possam “vir a ser” realizadas, é preciso uma prática humana consciente² que a esse objetivo se direcione. E essa precisa ser a prática pedagógica transformadora dos formadores de professores. A quinta encerra o artigo, dispondo as referências consultadas.

2 AS FORMAS DE PENSAMENTO NÃO COTIDIANAS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Para se encontrar a influência do curso na atuação das alfabetizadoras em sua sala de aula, no primeiro momento foi necessário explicitar as bases teóricas e metodológicas do curso, de forma a evidenciar os elementos essenciais que poderiam caracterizar uma prática coerente

² A prática humana consciente, neste texto, diz respeito àquela proposta pelo próprio Gramsci, a saber: aquela que, estando ciente das possibilidades, conhece-as profundamente para saber e querer utilizá-las.

com a teoria veiculada por ele. A intenção, porém, não foi a de avaliar a validade de tal teoria em relação à prática pedagógica, ou, ainda, a de julgar se as professores envolvidos nos eventos de formação estão fazendo certo ou errado ao tomar esse referencial como justificativa para o seu trabalho. O que se pretendia com essa investigação era identificar se houve ou não influência do curso sobre a prática de professoras, isto é, como é que a teoria trabalhada no curso foi incorporada no sentido de transformação da prática de algumas docentes, e, principalmente, entender o que pode ter determinado ou não essa influência.

Para discutir esse problema, ele foi abordado sob dois conceitos principais: a relação teoria e prática e as esferas da vida humana – cotidiana e não cotidiana – e sua relação com a prática pedagógica, entendida aqui como a unidade de análise, pois partiu-se do pressuposto de que ela, no processo de trabalho docente, constitui síntese dinâmica e provisória entre a ação de ensinar, as condições subjetivas do professor e as esferas do cotidiano e do não cotidiano da vida humana. Assim, essas últimas, pressupostos de Agnes Heller (1977, 1989) sobre as esferas cotidiana e não cotidiana da vida humana, foram tomadas como ponto de partida para analisar a questão da prática pedagógica, na qual as condições objetivas de trabalho pedagógico são (e foram) construídas, reproduzem-se e também podem proporcionar (por contradição) a ruptura no processo de desenvolvimento de uma consciência intencional da ação de ensinar.

Essa ruptura, na perspectiva aqui defendida, é que poderá resultar, por parte do professor, na busca por novos conhecimentos profissionais, novos carecimentos, que ultrapassem a satisfação das necessidades imediatas e emergenciais. Isso porque o ato docente, como pertencente à esfera das atividades complexas do trabalho (não cotidiana), somente nessa esfera pode realizar-se plenamente.

Segundo Heller (1989), as objetivações que constituem referência básica da vida do ser humano configuram a vida cotidiana. São elas imprescindíveis para a sobrevivência e para a reprodução social, possibilitando aos indivíduos a construção da mobilidade e da segurança necessárias para a realização de suas ações e para a mútua convivência. A forma característica de apropriação da esfera da vida cotidiana pelos homens e mulheres é a espontaneidade. Eles e elas tendem a considerar o seu ambiente como algo dado, e assim se apropriam espontaneamente dos seus costumes e usos.

Heller (1989, p. 29) vai afirmar que essa espontaneidade não pode ser superada, pois o homem e a mulher jamais poderiam apropriar-se desse sistema de referência se o submetessem à análise crítica, comprometendo suas próprias sobrevivências. São características também da vida cotidiana a heterogeneidade, o economicismo e a ultrageneralidade, ou seja, o homem e a mulher, para garantirem a conservação de suas existências, precisam realizar, de forma pragmática e imediata, uma grande quantidade de ações indispensáveis (dormir, comer, consumir produtos básicos, fazer higiene pessoal, etc.) sem que, para isso, invistam muito de seus pensamentos inventivos ou tenham que calcular com precisão as consequências de suas ações, inserindo-as, assim, o mais rápido possível, sob alguma universalidade.

A vida cotidiana e suas características são fundamentais tanto para a aquisição, pelos homens e mulheres, das capacidades e dos modos de comportamento necessários para a reprodução e a manutenção das relações quanto para que eles e elas adquiram os instrumentos essenciais para transcender a cotidianidade. E essa transcendência é fundamental, pois o desenvolvimento dos indivíduos só se efetiva plenamente se as suas vidas não ficarem reduzidas à esfera do cotidiano, se eles elaborarem uma relação consciente a fim de alcançarem a genericidade, ou seja, o desenvolvimento humano genérico (HELLER, 1979).

Para a autora, o meio para essa superação é o processo de homogeneização, isto é, o processo em que o indivíduo emprega a sua inteira individualidade humana em uma única questão. Entretanto, como esse processo é raro na maioria dos seres humanos, a ruptura com o cotidiano dá-se como uma forma de manifestação da homogeneização.

Como um dos processos de apropriação das objetivações genéricas (por exemplo, a ciência, a arte, a filosofia ou a política), a prática educativa escolar é mediadora entre a esfera da vida cotidiana e as esferas da vida não cotidianas no processo de formação do indivíduo. Assim, o professor, como mediador desse processo, precisa romper com as formas de organização do pensamento cotidiano, superando, portanto, o imediatismo e viabilizando o desenvolvimento de uma atitude mais homogênea com relação à ação pedagógica. Ou seja, “[...] a homogeneização impõe-se no processo educativo escolar antes de mais nada pelo fato de que as esferas não cotidianas da prática precisam que os indivíduos mantenham com elas uma relação homogênea” (DUARTE, 1996, p. 65).

Isso significaria dizer, parafraseando Heller (1977), que o professor precisa estar imerso no trabalho sobre a estrutura homogênea da educação e da prática pedagógica, bem como das ciências que as sustentam, aprendendo a pensar sobre essa base na realização de cada ação pedagógica. E pensar sobre essa base significa que o professor foi capaz de estabelecer uma relação consciente com a própria consciência (MELLO, 1996).

Contudo, esse nível de consciência não é, como afirma Heller (1977), um critério subjetivo. Ele origina-se na realização da atividade humana, portanto também tem origem objetiva. Segundo Leontiev (1978), a atividade humana, originalmente uma atividade imediatamente coletiva, a partir do desenvolvimento das relações entre os homens e os meios de produção, foi-se dividindo em unidades, as quais o referido autor denomina “ações”. Como consequência, deixou de haver coincidência entre o fim da ação, seu resultado imediato e o motivo que leva o homem a agir. Sob determinadas condições sociais, o distanciamento entre o motivo da ação e o seu fim transforma as ações em alienadas e alienantes.

Utilizando tal referência com vistas a compreender o trabalho educativo, o qual, por sua natureza, já pertence à esfera das atividades complexas, é possível afirmar que, para que o professor possa compreender a sua atividade pedagógica em sua concreticidade, precisa de mediadores de abstrações, pois essa concreticidade não se apresenta ao professor como consequência imediata do fato de estar nela inserido. O professor precisa apreender em sua consciência a relação entre o objetivo da ação educativa e o motivo da atividade educativa na qual está envolvido, ou seja, o motivo da sua prática pedagógica. Motivo esse que, apesar de ser pessoal, origina-se e desenvolve-se a partir das relações sociais estabelecidas por ele durante o seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional. Sendo assim, não se trata de algo intrínseco à sua natureza, mas sim de uma construção social.

Nessa compreensão, esta deve ser a finalidade da formação de professores: mediar abstrações de forma a provocar o surgimento de novos motivos, os quais, segundo Leontiev (1978, p. 107), devem estar “[...] deslocado[s] para o seu fim”. A prática pedagógica, nesse sentido, superará a concepção de ação imediata e utilitarista, na direção de uma ação que corresponde a interesses sociais e é considerada, do ponto de vista histórico-social, não apenas como produção de uma realidade material, mas também como criação e desenvolvimento incessantes da própria realidade humana.

3 AS SITUAÇÕES DE INFLUÊNCIA DO CURSO NA PRÁTICA DAS PROFESSORAS

Tomando os princípios teóricos e metodológicos trabalhados durante o curso e analisando as entrevistas e observações, foi possível identificar as professoras envolvidas neste estudo em três situações, segundo a influência que o curso exerceu sobre a sua prática: 1 – Influência teórico-prática; 2 – Influência no nível teórico ou “em transição”; e 3 – Pouca ou nenhuma influência.

A classificação desses três níveis de influência se deu a partir das características em comum entre os elementos de cada um desses grupos. Elementos esses revelados pelas falas das professoras nas entrevistas e nas observações de suas atividades pedagógicas. Isto é, dos atos observados e dos discursos postos em relação aos princípios mais gerais de ensino e de aprendizagem divulgados pelo Curso sobre Alfabetização (que se manifestaram desde a organização do espaço na sala de aula até a relação estabelecida entre o professor e o aluno) é que se efetivou a primeira aproximação do que seriam as características de cada uma das situações de influência do curso sobre a prática dessas educadoras.

A primeira delas, a influência teórico-prática, envolve o grupo das alfabetizadoras, no qual se percebeu uma relação mais efetiva com as diretrizes teóricas e metodológicas apontadas pelo curso. Em outras palavras, não apenas uma influência sobre suas concepções de aprendiz, de ensino e de como ensinar, mas também sobre as suas ações de ensino propriamente ditas.

Nesse nível de influência, a teoria é vista pelas docentes como uma condição necessária para a realização de uma prática mais consciente. Assim, as professoras conseguem desenvolver ações de ensino mais coerentes com as concepções que verbalizaram sobre os processos de ensino e de aprendizagem. A intenção da sua ação ultrapassa as necessidades imediatas do dia a dia escolar; elas conseguem sustentar as suas ações além das dificuldades, mantendo, pois, maior coerência entre o que falam e o que realizam em sua ação em sala de aula.

As professoras desse nível de influência afirmaram que a contribuição do curso foi a de fornecer segurança para a realização de seu trabalho, quer corroborando o que já vinham fazendo antes, mas não tinham certeza se estava correto, quer mudando a trajetória de toda a ação em sala de aula, dando à prática pedagógica um novo sentido. O que vai distinguir essas docentes é a sua percepção do como e o que trabalhar a partir de um quadro teórico específico, o qual elas também passaram a dominar. Elas encontraram no curso o significado compatível

com o sentido pessoal do seu trabalho, percebendo (mesmo que ainda sincreticamente) uma relação entre a prática e a teoria.

As condições objetivas de trabalho dessas educadoras se assemelham às das demais. No entanto, o rompimento com as formas de pensamento cotidiano, ao exercerem a prática pedagógica, e as possibilidades de homogeneização fazem com que essas condições, para as professoras, não limitem definitivamente a sua ação.

Do segundo nível de influência, denominado “em transição”, faz parte o conjunto de alfabetizadoras em que, apesar de ter sido possível identificar a influência teórica do curso sobre as percepções delas pertinentes aos elementos da prática pedagógica, não foi possível verificar através da observação uma condução segura de suas ações em sala de aula, de forma que conseguissem manter a coerência com essas percepções.

Nesse nível, as professoras reconheceram que o conhecimento profissional deve ultrapassar a mera satisfação das necessidades imediatas, mas, ao entrarem em conflito com as contradições da esfera do cotidiano escolar, o nível de consciência dessas profissionais, limitado pelas condições objetivas de trabalho, era insuficiente para sustentar ações que se mostrassem coerentes com a prática pedagógica verbalizada.

Isto é, apesar de alegarem que houve a influência do curso e apontarem em que direção esta ocorreu, foi possível observar que, na organização do seu trabalho pedagógico, os princípios citados sobre a aprendizagem do aluno e da estruturação do ensino segundo a perspectiva do curso aparecem, mas logo são abandonados, quando se deparam com as dificuldades da sala de aula. Por exemplo, à medida que vão enfrentando dificuldades de compreensão do conteúdo pelos discentes ou de seu disciplinamento em sala de aula, as professoras também vão mudando as atividades. Essas vão se aproximando cada vez mais de atividades que exigem pouca elaboração por parte do educando, a exemplo da cópia, dos exercícios de contas, da separação de sílabas, etc., atividades essas desenvolvidas de forma mecanizada, incoerentes, portanto, com a concepção de uma aula voltada para a “construção de conhecimento”, sobre a qual verbalizaram, planejaram e até começaram a desenvolver.

Vale a pena ressaltar que, entre o primeiro e o segundo grupo, a distinção só foi possível por causa da utilização da observação não participativa. Se fossem consideradas como fontes apenas as entrevistas, essas diferenças não teriam sido identificadas.

Por fim, no terceiro nível – pouca ou nenhuma influência – está o grupo de professoras em que não foi identificado nenhum traço dos princípios teóricos básicos trabalhados durante o curso: nem em suas percepções sobre o ensino e a aprendizagem, nem em suas ações em sala de aula. A referência que essas docentes fizeram ao Curso sobre Alfabetização diz respeito apenas a aspectos isolados que vivenciaram durante o mesmo, os quais se referem ou a uma determinada maneira de organizar a atividade em sala de aula, ou a um comportamento específico em relação ao aluno.

Nesse grupo de alfabetizadoras, a influência do curso está baseada em situações dispersas e sem relação entre si. No entanto, pode-se afirmar que é coerente com os motivos que as conduziram a procurar e a fazer o curso até o final, pois, à medida que procuravam respostas imediatas para o seu fazer pedagógico, essas foram sendo encontradas em situações específicas, e não na consciência a respeito dos seus fundamentos teóricos.

Tal situação significaria dizer que o motivo que corresponde ao sentido da ação pedagógica dessas professoras as impulsionou a procurar no curso respostas às necessidades mais imediatas da sala de aula, demonstrando uma forma de pensamento pragmática. Segue-se, então, a pergunta sobre por que essas professoras se encontram nessas situações de influência do Curso sobre Alfabetização na sua prática e qual seria a interpretação possível para essas diferenças.

A próxima aproximação da realidade estudada precisa superar a descrição do aparente. Assim sendo, recorre-se à teoria, que exerce o papel mediador, para integrar as partes dessa realidade, ora fragmentada, em uma totalidade concreta, para sistematizar as respostas sobre o que estaria, na perspectiva de interpretação teórica, determinando essas formas de influência.

Através da teoria sobre os saberes cotidiano e não cotidiano, das categorias sentido e significado e da relação entre teoria e prática, empreende-se a interpretação sobre esses níveis diferenciados de influência do evento de formação continuada em questão sobre a prática das professoras alfabetizadoras envolvidas.

As docentes cuja prática pedagógica se aproxima das propostas teóricas e metodológicas do curso demonstraram ter iniciado o processo de ruptura com as formas de pensamento cotidiano, hierarquizando, portanto, as suas diferentes atividades e sintetizando-as em uma unidade mais coerente com a sua concepção de mundo, de homem e de educação. Isto

é, essas alfabetizadoras, apresentando um grau maior de consciência da realidade, conseguem articular melhor os seus diversos fatores usando intencionalmente essa consciência para fazer frente ao condicionamento do cotidiano escolar imposto pelas condições materiais de trabalho.

Aproximam-se, dessa maneira, de uma forma de pensamento menos heterogênea, ou seja, a variedade de aspectos que precisam dar conta no dia a dia da escola não limita a sua ação, tal como acontece com as professoras que denominamos “em transição”. Essas últimas, apesar de o grau de consciência pertinente à finalidade de sua atividade ser mais significativo do que o do grupo no qual não foi possível perceber influência do curso, quando se deparam com a multiplicidade de ações que o cotidiano escolar lhes impõe, recorrem a estratégias de ensino que, de certa forma, já automatizaram e que coincidem com práticas mecanicistas de alfabetização.

A relação dialética entre a apropriação e a objetivação sugere a importância dos cursos e programas de formação continuada de professores que, como mediadores, podem proporcionar as condições necessárias, mas não suficientes, para potencializar as possibilidades de desenvolvimento da consciência da realidade e dos conflitos que permeiam a prática educativa.

Ter consciência da sua consciência e dela utilizar-se intencionalmente, decidindo pelas ações que, em estreita relação com o significado da sua atividade, possibilitem o desenvolvimento humano, é também uma das características do grupo de alfabetizadoras em cuja prática foi possível perceber uma relação entre as diretrizes teóricas e metodológicas do curso e a sua prática pedagógica.

Entretanto, contraditoriamente, a prática dessas professoras supera essa mesma teoria, haja vista que o seu grau de consciência, além de marcar as diferenças significativas quanto à clareza dos processos de aprendizagem, à seleção das atividades e ao processo de avaliação, determina também o tipo de relação que desenvolvem com os seus alunos, bem como o compromisso com o sucesso deles, respeitando-os não somente como indivíduos em processo de aprendizagem, mas, principalmente, como seres humanos, sujeitos que pertencem ao gênero humano, social e historicamente situados.

A consciência da significação da ação, no que concerne à atividade pedagógica, é que possibilita às professoras – em que percebemos relação entre o curso e a sua prática – discernirem de que mudanças, em suas ações, dependem a qualidade de sua prática pedagógica. Tais mudanças, embora podendo estar influenciadas por concepções pedagógicas mais

veiculadas, mantêm estreita relação entre o significado e sentido (LEONTIEV, 1978) da prática educativa pelo motivo que as conduziram a procurar no curso não respostas prontas sobre como ensinar, mas sim uma compreensão mais radical da sua prática, fornecida, segundo elas mesmas, pelo conhecimento da teoria e, principalmente, pela coerência entre a prática e a teoria.

Durante a observação e a entrevista, houve docentes em quem não foi possível perceber qualquer manifestação da influência do curso sobre a sua prática (apesar de afirmarem que o mesmo exerceu influência sobre o seu processo de ensino), as quais criticaram a falta de práticas durante o curso, com as quais, garantiram, poderiam “aprender” o jeito certo de ensinar às crianças. E prática, segundo elas, é o que pode ser imitado, repetido, aplicado a partir de roteiros preestabelecidos. A teoria é considerada como algo distante da realidade da sala de aula, a menos que possa ser aplicada.

Enquanto as primeiras professoras manifestaram conhecer não só o processo pedagógico como um todo, prevendo os seus possíveis resultados, mas também as condições objetivas de realização da sua atividade e de aprendizagem dos alunos, as professoras em quem não foi observada a influência do curso demonstraram insegurança em relação ao seu trabalho e dependência em relação à avaliação e intervenção externas. Há, portanto, uma dicotomia teoria/prática evidenciada pelo caráter de imitação, de repetição de outras práticas pedagógicas.

No grupo de educadoras denominado “em transição”, a valorização da teoria também foi uma das manifestações de dependência externa, posto que a teoria distanciada da prática pode tornar-se elemento de alienação, isso porque, uma vez distanciada da realidade, os conceitos teóricos apreendidos podem se incorporar ao discurso docente como algo natural, espontâneo, mas não necessariamente como elemento de compreensão da realidade e, portanto, de possibilidade de transformações.

E nisto consiste a importância dos cursos de formação continuada de professores, a de que aumentem as possibilidades de ruptura com as formas de pensamento cotidianas para organizar e conduzir sua prática docente, permitindo aos professores neles envolvidos o reconhecimento da relação dialética entre a teoria, a prática social global e a prática pedagógica. Ao se reconhecer esse como o papel da formação de professores, a influência que essa exercerá sobre a prática dos docentes deixará de ser uma condição de características individuais para se tornar um projeto social de transformação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na Introdução deste trabalho, utilizando Gramsci como referência, foi posto que a transformação, a passagem do ser ao “dever-ser”, implica necessariamente: “[...] a mediação da atividade humana dirigida por fins em função de valores criticamente escolhidos. Isto é, o ‘dever-ser’ requer uma determinada práxis – aquela dirigida por um dever-ser (por algo que ainda não é, mas que tem possibilidade de vir a ser)” (OLIVEIRA, 1996, p. 8).

O desvelamento do real-concreto proporcionado por esse conhecimento, porém, ainda que necessário para a transformação dessa realidade, não é suficiente. É preciso que o sujeito, como aponta Gramsci (1978), além de saber, saiba também como utilizar esse conhecimento.

Os resultados apontados por este estudo a respeito da influência dos cursos de formação de professores sobre a sua prática, ao mesmo tempo que reforça a importância de continuidade na formação docente, nega os modelos de formação que, tendo como objetivo a divulgação de teorias ou modelos de ensino, mantêm a situação de dependência dos professores, não promovendo as possibilidades de ruptura com as formas de pensamento cotidianas.

Algumas perguntas, assim, tornam-se inquietantes: qual o saber que esses cursos devem privilegiar para provocar nos docentes essa ruptura e a “[...] vontade de plasmar-se a si mesmos e ao mundo[?]” (HELLER, 1977, p. 55-56). Como organizar e desenvolver programas de formação continuada que promovam o enriquecimento interior³ dos professores? E, por fim, quem seriam os agentes formadores capazes de mediar tais possibilidades?

É preciso, portanto, pensar no processo de formação de professores como mediação possível capaz de promover a ruptura com as formas espontâneas e pragmatistas de pensamento, vislumbrando o desenvolvimento, por parte dos docentes, de uma consciência intencional da ação de ensinar. Essa ruptura poderá resultar na busca por novos conhecimentos profissionais, novos carecimentos, que ultrapassem a esfera da vida cotidiana, situando-se nas esferas não cotidianas da prática social.

No entanto, tal como demonstrado através das professoras do nível de influência denominado “em transição”, a teoria pedagógica, ainda que necessária, não é suficiente para

³ Enriquecimento interior refere-se à passagem de Marx (1975, p. 202) nos manuscritos de 1844: “O homem rico é ao mesmo tempo o homem que necessita de uma totalidade de manifestações humanas; é aquele cuja realização existe como urgência natural interna, como necessidade”.

garantir a relação entre o significado e o sentido do trabalho docente pelo professor, tampouco para ampliar a sua autonomia. A teoria, tal como aponta Vásquez (1977), por si só, não transforma o mundo. Para que isso aconteça, é preciso que ela saia de si mesma e seja assimilada pelos que deverão ocasionar a transformação. Trata-se, dessa forma, da relação consciente entre a teoria e a prática, sem reduzir nenhuma à outra.

Nessa perspectiva, o papel principal de agente de formação, que, em um primeiro momento, possibilitaria a interlocução e a mediação na criação da autonomia, deve ser assumido pela universidade (mais especificamente, pelas faculdades, centros ou departamentos de educação), a qual, tomando como *locus* a escola, em parceria com os sindicatos dos profissionais da educação, conhecendo e compreendendo as mediações necessárias, produza o salto qualitativo da consciência dos professores.

Não estamos negando, com isso, o papel relevante das secretarias estaduais e municipais de educação na promoção da formação continuada de professores, entretanto, devido ao caráter transitório de suas políticas educacionais, entendemos que o seu esforço de continuidade de formação dos seus docentes precisa se dar em parceria com a universidade. E o seu papel principal nessa parceria seria, precipuamente, o de prover e garantir as condições objetivas de trabalho (melhores salários, reorganização da jornada de trabalho, determinação de horários para estudo, etc.), necessárias para que a prática pedagógica seja exercida de uma forma menos alienante.

Para concluir, faz-se interessante ressaltar que as considerações aqui apresentadas têm apenas a intenção de mostrar que a formação continuada tem um papel muito importante na mediação entre o cotidiano e o não cotidiano na prática pedagógica do professor. E que também a necessidade de maiores investigações a esse respeito, na perspectiva aqui apresentada, justifica-se, principalmente, para tentar fazer frente à tendência atual, declarada pela presente política educacional, em aumentar o investimento em propostas de formação em serviço de professores que mantêm o caráter da racionalização técnica e de atualização de conteúdos para a “melhoria da qualidade”. Tais propostas implicam uma visão de prática como aplicação da teoria e da prática pedagógica como uma atitude pessoal, organizada a partir de competências intelectuais individuais.

A dependência da educação nacional quanto a essas políticas aponta para a direção da formação continuada como ato de convencimento dos docentes. As propostas de formação continuada docente têm defendido princípios como os “saberes dos professores”, “a escola como local de profissionalização pedagógica”, etc., que em muito se assemelham à perspectiva de formação de professores citada anteriormente.

Caberá, portanto, aos formadores de educadores separar “o joio do trigo”⁴, a partir da consciência e da intenção em utilizar o conhecimento a respeito do porquê da influência ou não dos eventos de formação continuada de professores para promover a emancipação interior dos profissionais da educação. Isso exigirá o desenvolvimento não de uma mera atividade de formação continuada de professores em si, mas sim uma atividade de formação docente “para-si”, isto é, consciente, intencional e, por conseguinte, relacionada com a finalidade social e historicamente determinada de educar os educadores.

5 REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. O papel da pesquisa na formação do professor. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. (Org.). *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: UFSCar, 1996. p. 95-105.

DUARTE, N. *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados, 1996.

FORMOSINHO, J. (Coord.). *Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto, 2009.

GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

HELLER, A. *O cotidiano e a história*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

HELLER, A. *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península, 1977.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte, 1978.

MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

⁴ Referência a uma parábola bíblica na qual um agricultor percebe plantado no seu terreno tanto o trigo quanto o joio, que são dois grãos muito parecidos na aparência, mas opostos em sua essência e finalidades (Evangelho de Mateus 13: 24-30).

MELLO, S. A. *A obviedade como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica do educador*. 1996. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.

OLIVEIRA, B. A. *O trabalho do educativo: reflexões sobre o paradigma e problemas do pensamento pedagógico brasileiro*. Campinas: Autores Associados, 1996.

VÁSQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

Recebido em 16 de agosto de 2016.

Aceito em 20 de novembro de 2016.