

O olhar do professor para a formação contínua em um cenário de projetos

Cristiane Akemi Ishihara¹
cakemi@usp.br

Resumo

Este trabalho apresentado para a obtenção do título de mestre junto à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, tem a intenção de evidenciar o papel do professor em seu processo de formação contínua.

Para isto, nos propusemos investigar uma proposta de formação contínua de professores, procurando formas de analisar em que sentido se aproximam ou se distanciam os interesses e metas de formadores e de professores.

Com base em Boutinet (1990) encontramos a fundamentação teórica relativa a projetos, e em especial, projetos profissionais, que possibilitou um novo olhar para o professor, um profissional que é autor do seu próprio projeto de formação, bem como revelou possíveis encaminhamentos que formadores e órgãos de formação podem incluir em suas propostas a fim de que elas efetivamente contribuam com o desenvolvimento profissional do professor.

Palavras chave: Formação contínua de professores, projeto de formação profissional.

Na teoria produzida na pesquisa sobre formação de professores podemos encontrar uma diversidade de questões relacionadas ao tema, entre eles, os conhecimentos/saberes que dizem respeito à profissão de professor, a complexidade da profissão docente, a importância da formação de professores, o panorama da formação de professores no contexto brasileiro e de outros países, indicações para uma melhor atuação dos programas de formação inicial e contínua, modelos de análise, caracterização de tendências, determinação de quadros conceituais, enunciação de perspectivas ou enfoques de professores, dentre outras.

Mesmo diante dessa grande diversidade de questões tratadas na pesquisa sobre formação de professores, verificamos a predominância de um quadro onde os pesquisadores ou os formadores parecem representar os atores principais e os professores, quando não são os figurantes, representam atores coadjuvantes. Podemos ilustrar o que estamos querendo dizer com os verbos que representam ações que geralmente estão ligadas a cada uma das duas partes mencionadas anteriormente: o pesquisador ou formador e o professor. É mais comum atribuímos as ações de conceituar, definir, redefinir, pesquisar, afirmar, criticar, indicar, determinar, ao pesquisador ou formador, enquanto que ao professor geralmente vinculam-se os verbos executar, agir, trabalhar, ensinar, atuar, aplicar, colocar (em prática), além de um termo mais atual, refletir (sobre a prática). Não se trata de uma questão gramatical, nem de

status social, que freqüentemente é concedido ao intelectual, pesquisador ou formador. É mais uma questão da posição ocupada por esses sujeitos nas produções teóricas: em geral, o papel de autor, criador e responsável por um projeto de formação, é ocupado pelo formador, que divide essa autoria com o pesquisador, quem fornece conceitos, dados e dá indicações. Ao professor cabe o papel de quem vai aprender algo para depois aplicá-lo em sala de aula; o conteúdo que o professor deve aprender e a metodologia de trabalho com os alunos, de modo geral, é definido *a priori* pelos autores mencionados anteriormente. Neste sentido, dizemos que o professor assume a posição de ator, mas não autor da sua formação profissional.

Nosso trabalho tentou caminhar um pouco na direção de olhar com mais atenção para o professor em formação, mais especificamente, para o professor em formação contínua. Para isto, nos propusemos a investigar uma proposta de formação contínua - o Projeto 'Matemática: Formação de professores das séries iniciais' - procurando formas de analisar em que sentido se aproximam ou se distanciam os interesses e metas de formadores e de professores.

Inicialmente, nossa questão foi assim formulada:

'As propostas de formação contínua de professores estão em conformidade com as necessidades dos professores?'

A fim de que efetuássemos a investigação estabelecemos algumas diretivas teóricas. Destacamos a perspectiva do formador ao descrevermos as diferentes concepções de formação de professores, tentamos focalizar a formação do ponto de vista do professor em formação ao tratar do projeto individual de formação (Boutinet, 1990) e buscamos construir um modelo que nos permitisse analisar um projeto de formação contínua, estabelecendo as relações existentes entre o que faz um professor buscar sua formação contínua e o que é proposto pelos órgãos e programas de formação.

Para alcançar este objetivo, nos propusemos a:

- compreender a forma como o professor é entendido nas diferentes perspectivas de formação e como se dá a formação contínua em cada uma delas;
- entender a formação do ponto de vista dos professores como parte de um processo amplo de seus percursos profissionais;
- encontrar formas de estabelecer o diálogo entre as metas dos formadores e as intenções dos professores envolvidos em um processo de formação.

¹ Mestranda em Educação pela FE/USP. Linha de Pesquisa: ensino de ciências e matemática.

As diferentes perspectivas sobre a função do professor e a sua formação

Na primeira parte da pesquisa analisamos as diferentes perspectivas sobre a função do professor em processos de formação continuada, tomando como base teórica as orientações de Pérez Gómez (1998), fato de que estas têm por fim responder aos dilemas impostos à formação do docente, levando em consideração as propostas e concepções sobre o ensino, aprendizagem, escola, currículo e avaliação tratados na mesma obra.

Pérez Gómez faz uma classificação entre diferentes perspectivas ideológicas dominantes no discurso teórico e no desenvolvimento prático da função docente e da formação do professor, distinguindo quatro perspectivas básicas - acadêmica, técnica, prática e de reconstrução social - estabelecendo dentro delas correntes ou enfoques que enriquecem ou especificam as posições da perspectiva básica. Sobre esta classificação o autor alerta:

... como em toda proposta de classificação em Ciências Sociais e Humanas, encontraremos limites difusos e exemplares difíceis de enquadrar, que facilmente deveriam encontrar-se na intersecção de alguma das perspectivas. (p. 354)

Em seguida buscamos na conceituação de projeto o aporte teórico para descrever as lógicas dos dois atores do processo de formação contínua: professores e formadores. Em especial, encontramos em Boutinet (1990) a fundamentação relativa a projetos de formação, que nos permitiu formular mais adequadamente nossa pergunta 'O projeto de formação dos agentes formadores e o projeto do professor em formação encaixam-se/convergem/confluem?'

Projetos pessoais: o significado do encaixe de projetos

A questão assim reformulada nos permitiu precisar melhor as posições do formador e do professor em processos de formação contínua e para isso foi preciso explicitar o que entendemos por projeto e o significado do encaixe entre projetos.

Todo projeto traz em si uma articulação entre duas dimensões: a individual e a coletiva. Segundo Boutinet,

Qualquer projeto individual é inseparável do reconhecimento social encarregado de autenticá-lo: reside aí a precaução da dimensão coletiva de qualquer projeto individual. Nesta ótica, F. Jacques (1982, 210) pôde escrever de forma muito pertinente: 'Não se trata mais de projeto separado, ou de fins particulares, mas de ação solitária. Fazer seu um projeto é fazê-lo objeto de uma reapropriação secundária, no que respeita ao papel que o agente representa na sua realização, e que os outros lhe consentem. Projetar é antecipar uma ação na qual eu estou

comprometido com outrem, uma ação que deve ser conjunta se quiser ser realizável.’ (p. 284)

Neste sentido, é ilusão do autor de um projeto imaginar como sendo somente seu as ações e os benefícios relativos ao projeto concebido. O projeto individual só é possível pelo fato do mesmo estar introduzido num ambiente social. A idealização e a realização de um projeto individual só pode ocorrer dentro de um ambiente social, seja porque este ambiente confere ao projeto um determinado valor e reconhecimento, seja pela interação do autor do projeto individual com outros atores – quando tratamos do projeto individual de formação de um determinado professor, podemos considerar seus colegas de trabalho, seus alunos, o formador, a direção ou coordenação da escola como alguns dos atores que interagem e interferem naquele projeto.

Boutinet acrescenta que

É necessário, pois, afirmarmos que qualquer projeto individual é de natureza essencialmente social; não há, por simples impossibilidade operatória, projeto fora do ambiente social. O autor de um projeto deve, pelo contrário, aprender a contar com um ambiente de atores ocupando posições variadas: pessoas que funcionam como recurso, que se orientam no sentido do projeto, pessoas confrontantes, que vão contrariar os desígnios do autor, atores indiferentes, que opõem a sua força de inércia. Para o autor, reconhecer esta variedade de atores que o circundam é, por esse mesmo fato, conferir mais consistência ao seu projeto e logo apressar a sua realização. (p. 284 - 285)

Em direção à lógica coletiva, Boutinet distingue dois níveis de projetos de formação, o nível organizacional e o nível do formador. Estes níveis, juntamente com o nível individual, interpenetram-se, reforçam-se e até mesmo opõem-se.

Portanto, o projeto de formação se constitui de três níveis: o nível individual, o nível organizacional e o nível do formador. Estes níveis combinam-se através das coordenadas temporais e dos atores e autores envolvidos – o professor, os formadores ou a instância organizacional – isoladamente ou em conjunto.

A existência do projeto de formação, como um todo, está ligada à interferência destes três níveis de formação e necessita também que sejam encontradas possibilidades de encaixe entre eles.

Conforme Boutinet, se há um espaço de liberdade e iniciativa dos diferentes atores que compõem os três diferentes níveis, se os contornos entre os diferentes níveis forem delimitados de modo que cada um deles possa se posicionar em relação aos demais e se cada um dos níveis coexiste com os demais através da negociação em relação às fronteiras comuns

e às zonas de interferência, podemos afirmar que temos a figura do encaixe entre projetos.

Para este autor,

Interferência e encaixe far-se-ão pela negociação, que proporcionará a ocasião de inflectir, corrigir, modificar certas perspectivas escolhidas, de modo a torná-las compatíveis com os imperativos dos outros projetos. (p. 206)

A pesquisa de campo

O programa de formação contínua de professores pesquisado denominava-se: 'Matemática: Formação de professores das séries iniciais', era coordenado pela professora Maria Ignez Diniz, fazia parte do Projeto FAPESP² de Melhoria do Ensino Público e estava vinculado ao Instituto de Matemática e Estatística da Universidade de São Paulo. Este projeto foi financiado e executado no período de 1997 a 2000, na EMEF Dr. Hugo Ribeiro de Almeida, situada na cidade de Osasco em São Paulo e na EMEF João Pedro de Carvalho Neto, localizada na região do Capão Redondo em São Paulo.

Esta investigação se caracterizou como qualitativa e, mais especificamente, enquadrámos este trabalho como um estudo de caso. O ambiente de estudo constituiu-se de dois âmbitos: o dos formadores, pesquisadores da Universidade de São Paulo e dos documentos gerados por eles durante o processo de formação e do âmbito da equipe docente da EMEF Dr. Hugo Ribeiro de Almeida, investigada in loco e através dos documentos elaborados pelas professoras da escola para o referido projeto da FAPESP.

Dessa forma, nossa análise deste programa de formação foi feita em dois níveis: formadores e professores da escola.

Em relação aos formadores, analisamos os documentos ou propostas oficiais que explicitam as intenções em relação à formação contínua de professores. Além disso, entrevistamos duas coordenadoras/formadoras deste programa. Nos dois casos buscamos investigar que concepções de formação estão presentes nesta proposta e em que sentido ela se caracteriza como projeto de formação de acordo com a perspectiva de Boutinet.

Em relação ao outro nível, o dos professores, entrevistamos nove professoras da EMEF Dr. Hugo Ribeiro de Almeida que participaram do projeto e analisamos seus relatórios enviados ao agente financiador com o objetivo de identificar seus projetos individuais de formação e verificar em que sentido eles se encaixaram ou se desviaram do projeto de formação proposto.

Algumas conclusões a que chegamos:

A análise dos dados reforça a idéia do professor como autor do seu projeto de formação, pois mesmo sendo o projeto de formação único na escola, congregando ações e tempos comuns, percebe-se a individualidade na construção ou não construção de projetos individuais pelas professoras.

O encaixe entre projetos aconteceu explicitamente quando o professor possuía um projeto de formação e, neste caso, ele se dá quase que exclusivamente nos pontos que dizem respeito ao projeto de formação do professor.

Há indícios de que o encaixe não ocorre apenas com relação a projetos bem delineados. Percebem-se encaixes de interesses que não constituíam exatamente um projeto de formação, mas que permitiram a algumas professoras a construção de seus próprios projetos de formação a partir da aproximação de seus interesses com os do projeto 'Matemática: Formação de professores das séries iniciais'.

A existência de um projeto de formação, centrado na escola e coordenado por uma equipe da universidade organizou o trabalho de ensinar e estabeleceu um espaço de aprendizagens individuais, permitindo que algumas das professoras entrassem em montante³ de formação .

As montantes de formação nos âmbitos de formadores e professores acontecem em tempos diversos. Algumas professoras não possuíam um projeto de formação pessoal no momento de ingresso no projeto 'Matemática: Formação de professores das séries iniciais', mas há indícios de que no processo de execução do projeto, fase denominada por Boutinet de 'durante a formação', alguns professores delinearam seus próprios projetos.

A partir destas conclusões, podemos afirmar que uma possível resposta à pergunta inicial é que numa ação de formação contínua os professores se aproximam dela por motivos diversos, mas suas aprendizagens ficam condicionadas à existência de projetos pessoais de formação e aos encaixes que a ação de formação permite que se estabeleçam.

² Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo.

³ Conceito utilizado por Boutinet (1990), a montante da formação representa a fase inicial de um projeto de formação e consiste na intenção do professor em se inscrever efetivamente em algum dispositivo de formação, na implementação da sua intenção, na análise e diagnóstico da situação e na determinação de uma estratégia pessoal apropriada.

Referências Bibliográficas

- ALARCÃO, Isabel (1996), "Ser professor reflexivo". In: ALARCÃO, Isabel (org.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto, Porto Editora, p. 171-189.
- BOUTINET, Jean-P. (1990), *Antropologia do Projecto*. Lisboa, Instituto Piaget.
- CONTRERAS, José (1997), *La autonomia del profesorado*. Madrid, Ed. Morata.
- DINIZ, M. Ignez de S.V. & SMOLE, Kátia C. S. (2001), "Avaliação de um Projeto de Formação Continua em Matemática". In: *Anais do XV Relme*. México, em edição.
- MARCELO GARCIA, Carlos (1999), *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto, Porto Editora.
- NÓVOA, António (org) (1995), *Profissão professor*. Porto, Porto editora.
- PACHECO, José A. & FLORES, M. A. (1998), *Formação e Avaliação de Professores*. Porto, Porto Editora.
- PÉREZ GÓMEZ, Angel, I. (1998), "A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas". In: GIMENO SACRISTÁN, José & PÉREZ GÓMEZ, Angel I. (1998), I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre, Artmed, 4ª ed.
- PIMENTA, Selma G. (1999), "Formação de professores: identidade e saberes da docência". In: Pimenta, Selma G. (org.), *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo, Cortez, p.15-34.
- RODRIGUES, Ângela & ESTEVES, Manuela (1993), *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto, Porto Editora.
- SCHÖN, Donald A. (2000), *Educando o profissional reflexivo*. Porto Alegre, Artes Médicas Sul.
- ZEICHNER, Kenneth & Liston, Daniel P. (1997), *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid, Morata, reimpressão.