

FORMAÇÃO DIALÓGICA PROFISSIONAL PERMANENTE: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

BICALHO, Augusta Maria¹
CARPIO, Nancy Mesa²

A última década do século passado, bem como, o início deste, tem sido marcado pela discussão sobre a qualidade da educação e sobre as condições necessárias para assegurar o direito das crianças, jovens e adultos ao desenvolvimento de suas capacidades. A preocupação por essa questão não é propriamente nova, porém, nos anos 90, a educação de qualidade tornou-se uma bandeira assumida por quase todos, nas mais diversas instâncias: associações profissionais, população usuária da escola, meios de comunicação, governos, empresários, dentre outros. A partir desse movimento, muitos foram os compromissos nacionais e internacionais firmados pelos governos como forma de acelerar o processo que levaria a melhoria da educação escolar.

O Brasil ainda não conseguiu cumprir seu compromisso político de universalização do ensino fundamental. Segundo a Constituição de 1988, o analfabetismo já deveria ter sido erradicado, no entanto, os dados do IBGE/98 revelam:

- 14,7% dos brasileiros maiores de 15 anos são analfabetos.
- 28,7% dos brasileiros nordestinos maiores de 15 anos são analfabetos.
- 50.000.000 têm menos de quatro anos de escolaridade, “se enquadram, portanto, na categoria de analfabetos funcionais”³. As pesquisas e sistemas de avaliação realizados anualmente no Brasil (SAEB - ENEM)⁴ os quais procuram

¹ Mestranda em Ciências da Educação pelo IPLAC. Instituto Pedagógico Latino Americano e Caribenho. Cuba.

² Doutora em Educación Avansada. IPLAC. Cuba.

³ Folha de São Paulo, 17/10/1999

⁴ SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica.
ENEM - Exame Nacional de Ensino Médio.

demonstrar os níveis de desempenho dos alunos brasileiros, têm indicado que a escola não tem conseguido adequadamente promover as aprendizagens elementares a que estes alunos têm direito.

Nesse sentido, há, então, para o futuro, grandes desafios em relação à problemática de como resolver as questões relativas ao processo educacional brasileiro.

Em meio a tantos problemas no país, é também consensual a afirmativa de que a formação de professores constitui um dos temas cruciais, e, sem dúvida, um dos mais importantes dentro das políticas públicas para a educação, pois os desafios colocados à escola exigem para o trabalho educativo outro patamar profissional, muito superior ao de hoje existente.

Este assunto torna-se preocupação de todos envolvidos com ações, programas, projetos referentes ao trabalho de formação de professores, motivo de muitos estudos e debates, de onde surgem idéias, críticas e propostas.

Cita-se, por exemplo, o professor PEDRO DEMO (2000) em entrevista ao Jornal do Brasil, relatou: *“Um projeto de formação que não resgata o professor, não resgata a escola. Se o próprio professor não é incluído, como pode o mesmo promover a inclusão?”*

Também, sobre este tema, pronuncia a professora MENGA LUDKE (2000:10):

“Existe separação entre os que decidem, os que estão pensando e os que praticam. A tendência mais atual é de que cada escola deve ser pensada como um centro de desenvolvimento, em vez de ser atendido por um professor ilhado e momentaneamente em um curso, é preciso pensar em cursos assumidos pela comunidade escolar como um todo”.

Não há dúvidas de que a formação docente é um fator essencial na qualidade da educação. Os problemas surgem quando se avalia se houve “transposição didática,” ou não, para a prática cotidiana. Esta transposição entendida na concepção apresentada pelo PARECER 009 do MEC (2001: 20) onde se explica, como sendo a *“competência de compreender, fazer a distinção e a necessária relação que existe entre o conhecimento do objeto de ensino, de um lado e, de outro, sua expressão escolar”.*

Sem a competência de transpor didaticamente o que aprendeu, a prática do professor torna-se inócua, ou seja, a aprendizagem, a aplicação de estratégias e procedimentos de ensino tornam-se abstratas, dissociando teoria e prática. Segundo HARGREAVES (1997:37) isto ocorre dentre outros motivos, devido a:

“Os benefícios da formação quase nunca são integrados na prática do processo docente educativo, já que os profissionais que freqüentam um curso voltam às escolas e encontram colegas pouco entusiasmados e pouco compreensivos, que não compartilham com eles a aprendizagem realizada durante a formação”.

Na qualidade de professora de curso superior para a formação de professores, e acompanhando diretamente o trabalho desses profissionais em suas escolas, ao refletir sobre as idéias e afirmativas propostas, percebeu-se que é significativo o número de professores que muito preocupados com a melhoria de sua prática, buscam e participam de capacitações, mas ao mesmo tempo não se percebe uma transformação sensível nas práticas cotidianas.

Considerando a necessidade de uma transformação radical nas práticas dos formadores que acompanham e orientam o trabalho pedagógico do professor, quais estratégias de formação do pessoal docente em exercício devem ser elaboradas para que realmente contribuam com o crescimento profissional, e pessoal do professor? A conclusão de que o professor não pode ser visto como um problema, senão, como um componente imprescindível para a superação de alguns dos problemas educativos, logo, é necessário, rever não só as formas, mas também os conteúdos que têm sido aplicado sem suas capacitações.

Todas estas questões permitiram levantar o problema científico: **Como alcançar através da preparação metodológica dos professores a melhoria de suas práticas pedagógicas no “Centro Educacional Ludo,”Castelo. Espírito Santo?**

A abordagem do problema central se dá a partir do referencial teórico correspondente aos pressupostos do paradigma “Histórico Cultural”. As ações desenvolvidas durante o projeto de pesquisa, obedeceram a perspectiva histórica sócio-cultural do conhecimento (sua produção e apropriação pelo

professor) na busca de uma análise crítica do processo de formação de professores em serviço realizada em sua própria escola.

Guiando-se por este paradigma, o aporte principal deste estudo consiste na elaboração de uma proposta de superação pedagógica denominada de **“Formação Dialógica Profissional Permanente,”** fundamentada na pedagogia freiriana, possibilitando sua aplicação na formação de docentes em diferentes contextos.

Deste modo tem-se como o objeto de pesquisa a “Formação Continuada de Professores do Ensino Fundamental” (1ª a 8ª série do “ Centro Educacional Ludo” situado no município de Castelo-Espírito Santo - Brasil) atuando-se na preparação metodológica como via de formação permanente dos professores.

Como resultado dos vários estudos da literatura, das próprias vivências e das necessidades que conduziram a formação do problema anteriormente mencionado, o **objetivo** da investigação consistiu em: Desenhar uma proposta de ações metodológicas a partir das necessidades da prática pedagógica dos professores do “Centro Educacional Ludo” contribuindo para a melhoria de sua preparação na condução do processo docente-educativo.

Neste sentido, o questionamento científico baseou-se no que se segue:

Em que concepções teóricas e metodológicas se fundamentam as propostas de ações para a preparação metodológica dos professores do Ensino Fundamental?

Que necessidades têm os professores de Ensino Fundamental, atualmente, para uma melhoria de sua prática pedagógica?

Qual deve ser a estrutura e funcionamento da proposta de ações para a preparação metodológica do professor?

O desenvolvimento da pesquisa se deu a partir das seguintes ações metodológicas:

- Revisão da literatura científica sobre o tema do objeto de estudo.
- Diagnóstico para traçar o perfil dos docentes e suas necessidades.
- Caracterização dos docentes em relação aos conhecimentos

necessários sobre as vias de sua preparação metodológica.

- Elaboração da proposta de ações metodológicas para preparação dos professores.
- Aplicação da proposta metodológica.
- Análise dos resultados de sua aplicação.

A amostra, objeto do estudo, correspondente a 100% da população, ou seja, foi constituída por todos docentes de Ensino Fundamental do “Centro Educacional Ludo”(1ª a 8ª série) num total de 20 professores que exerceram docência nesta escola no período (2000 a 2001) sendo: cinco professores de 1ª a 4ª série e 15 professores de 5ª a 8ª série.

Para o diagnóstico, foram aplicados questionários com toda a população (20 docentes) e para a observação foram escolhidos 50% desta população, sendo todos os docentes de 1ª a 4ª série, num total de cinco e o restante, cinco docentes de 5ª a 8ª série.

Neste estudo investigativo se assumiu uma estratégia holística, combinando harmônica e dialeticamente os métodos quantitativos e qualitativos para um estudo do objeto. Portanto, o tratamento metodológico dado foi:

1 - Nível Teórico:

- a) Enfoque de Sistema - permitiu o estudo da prática pedagógica como uma totalidade, a determinação de seus componentes, as relações entre eles, enquanto ato educativo, e pela complexidade do mesmo;
- b) Análise Histórica Lógica - permitiu descrever a trajetória de preparação dos professores nos períodos anteriores, as condições que influenciaram, assim como, conhecer a lógica de seu desenvolvimento;
- c) Análise – Síntese - permitiu conhecer os aspectos e inter-relações do objeto de estudo para detectar as bases do conhecimento e sua fundamentação;
- d) Indutivo – Dedutivo - permitiu o estudo do problema e suas características, dando oportunidade à generalizações por meio de dados e fatos;

- e) Modelação Teórica - orientou a elaboração da proposta como um todo, o estudo das características, as explicações, a metodologia e o seu conteúdo;

2 - Nível Empírico

- a) Observação - realizada nas classes dos professores envolvidos na pesquisa, onde foi possível perceber o seu desempenho em sua prática, conferindo maior clareza à análise dos dados;
- b) Questionário – elaborado com perguntas abertas e fechadas permitindo a aquisição dos dados com base nas opiniões dos professores sobre as suas dificuldades, e necessidades, de sua prática pedagógica;
- c) Entrevista Individual - realizada com 50% dos professores possibilitando a confirmação e esclarecimento dos dados obtidos a partir de suas opiniões sobre suas necessidades e dificuldades, bem como, as sugestões para levar a cabo sua prática pedagógica.

3 - Nível Estatístico - permitiu o agrupamento dos dados tabulados, analisados em percentuais e posterior interpretação, descrição e análise.

Foram utilizados na pesquisa os seguintes conceitos operacionais:

- a) Trabalho Docente Metodológico: Conjunto de atividades dirigidas para a melhoria do processo docente educativo, mediante aprofundamento nas formas de organização do ensino, métodos, meios e avaliação; que estão relacionados com o planejamento, organização, direção e controle do processo docente-educativo.
- b) Preparação Metodológica: Desenvolvimento da capacidade do professor para elaborar seu planejamento prévio de atividades, organizando as formas, vias e meios para o cumprimento dos objetivos da disciplina em que vai trabalhar.

- c) Desempenho Profissional: Capacidade de um indivíduo para efetuar ações, deveres e obrigações próprias de seu cargo ou funções profissionais que exige um posto de trabalho. Isto se expressa no comportamento ou na conduta real do trabalho em relação a outras tarefas a cumprir.
- d) Competência Profissional: Atividade para desenvolver de forma idônea uma atividade ou tarefa com relação a outros profissionais de sua especialidade, se refere à eficiência dos conhecimentos, hábitos e habilidades demonstradas na prática acadêmica ou laboral.
- e) Formação Dialógica Profissional Permanente: Conceito usado em substituição à “Formação Continuada em Serviço” tão presente nos referenciais de formação no Brasil, impregnados, ainda, de ideais positivistas.

Para fundamentar melhor este trabalho, optou-se por um referencial teórico que apresentou as concepções de vários autores sobre o assunto, ao mesmo tempo, acrescentou-se os conceitos, definições e pressupostos que sustentam todo o estudo.

O processo permanente de desenvolvimento profissional a que todos professores têm direito envolve a formação inicial e a formação continuada, sendo que a diferença essencial entre esses dois processos é que a formação continuada ocorre com o professor já no exercício de suas atividades.

O modelo convencional de “Formação Continuada dos Professores” da educação brasileira vem sendo bastante questionado nos últimos anos, principalmente, pela sua ineficácia. Além disso, ao que tudo indica, tem também contribuído para o processo de desprofissionalização do magistério.

Na história da educação brasileira, tal modelo, predominantemente no país, foi a hegemonia, de um professor como aplicador de propostas prontas, produzidas por técnicos das instâncias centrais ou intermediárias do sistema educacional, como esclarece LINHARES (2000:13):

“Os sucessivos anos de tecnicismo e o “status” conquistado pelo livro didático no ensino fundamental e médio -ao qual passou-se a atribuir inclusive responsabilidades docentes – só viriam reforçar um modelo de professor aplicador que foi se forjando ao longo do tempo e que se consolidou na década de 70. É para esse tipo de professor que as práticas tradicionais de formação continuada estão voltadas . E é para subverter esse modelo de professor que outros tipos de práticas precisam ser construídas”.

São vários os autores que compartilham as mesmas concepções e ou críticas quanto aos cursos de **“formação continuada”** ou, como comumente se diz, **“formação em serviço”**:

“Cada nova política, projeto ou programa parte da estaca zero, desconsiderando a experiência e conhecimento já acumulados”. (LINHARES, 2000:14).

“Não são consideradas outras dimensões do exercício profissional, como o contexto institucional onde ele ocorre, condições de trabalho, recursos disponíveis, carreira e salário, a formação é tomada isoladamente.”(NÓVOA, 1992:29).

“É tida como apropriada fundamental para professores, e não para os demais profissionais de educação – supervisores, diretores, assessores, técnicos do sistema educativo e formadores em geral.”(Idem, p. 32).

“Não se organiza a partir de uma avaliação diagnóstica das reais necessidades e dificuldades pedagógicas dos professores.” (PERRENOUD,2000:168).

“Destina-se a corrigir erros e a destacar habilidades da prática pedagógica, sem estimular os aspectos positivos e ressaltar a importância dos avanços já conquistados.” (Op.cit. p.178).

“Não dispõe de instrumentos eficazes de avaliação de alcance das ações desenvolvidas.” (SACRISTÁN, 1998:290)

“Organiza-se para professores individualmente, e não para a equipe pedagógica como um todo.” (ALARCÃO, 2000:103).

“Realiza-se fora do local de trabalho, e não na escola, lugar privilegiado de formação em serviço.” (NÓVOA, 1991:10).

“É assistemática, pontual, limitada no tempo e não integra um sistema de formação permanente.” (MARQUES, 1999:192).

Ainda, segundo GATTI (1997), os programas de formação utilizam dispositivos de motivação externa (pontuação, progressão na carreira, certificados) que, sem dúvida, são importantes, mas não podem substituir o compromisso, pessoal e institucional, com o desenvolvimento profissional permanente, a melhoria do ensino, e com a própria aprendizagem dos alunos.

Concordando com estas críticas, este trabalho propõe uma nova perspectiva de formação, em que os professores sejam ouvidos sobre suas dificuldades e expectativas, que as propostas sejam democráticas, e que as discussões sejam realizadas com eles e não sobre eles.

É uma iniciativa de formação ligada à reflexão e à resolução de problemas reais, com ajuda dos próprios professores, dentro do espaço da escola, com ações programadas de trabalho coletivo, em que os problemas sejam discutidos “dialogicamente”.

Esta proposta denominada de “Formação Dialógica Profissional Permanente” busca nos conceitos radicais presentes na pedagogia freiriana, de que só será possível uma transformação real da prática, quando houver uma inserção crítica dos docentes à sua realidade, quando forem capazes de “dialogarem” com seu fazer.

O diálogo é aqui apresentado como um princípio metodológico, numa atitude que Paulo Freire (1987:62) chama de “curiosidade epistemológica”. A partir dessa atitude dialógica a fala do professor deixa de ser um “depósito”, mas um testemunho do processo de conhecer, em que sua competência derivar-se-á da capacidade de colocar-se curiosamente diante da realidade a ser conhecida e testemunhar a recriação do conhecimento durante o momento de reflexão de sua prática.

Para Freire, (1987:42):

“Dialogicidade é uma exigência da natureza humana e uma opção democrática de uma educação inclusiva, é uma exigência a partir da compreensão do ser humano como incompleto, e exercitar com alguém o pensar certo só será possível na relação com os outros, ou seja, em comunhão”.

E neste sentido, que os projetos de formação necessitam realizar-se com os professores, levando-os a tomarem consciência crítica da realidade, e esta conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato ação/reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que diferencia e caracteriza os homens.

Organizar um projeto de formação é elaborar uma proposta de trabalho envolvendo sujeitos histórico - sócio - culturais que têm aspirações, motivos e objetivos diversos, logo, não se pode organizar para os professores, e sim com eles. É preciso desenvolver uma formação permanente que permitam aos docentes reunidos, questionarem sua realidade, pensarem o seu fazer, e assim construir uma nova prática.

Um sistema de formação que nega os professores, como sujeitos do processo, nega a existência do homem no mundo.

Defende-se uma prática de formação que acredite na capacidade dos professores de criarem e recriarem a sua prática, de perguntarem, de pronunciarem o que fizeram. Que possam explicar o por quê estão fazendo, nunca um diálogo alienante, em que apenas um tenha direito à voz, prática tão comum nas escolas brasileiras.

Conclui-se preliminarmente os seguintes resultados: o desenvolvimento de uma proposta de formação "com professores" que privilegie estes como sujeitos pensantes, com direito à palavra, que leve em conta o espaço da escola como local privilegiado para este trabalho, mostrou-se uma estratégia facilitadora do desencadeamento do processo de reflexão e de transformação das práticas docentes e organizacionais.

Os professores demonstraram-se mais perceptivos, mais capacitados a analisar o que acontece em sala de aula, a criar alternativas produtivas, qualificando sua prática como reflexiva, investigativa e solidária. Estão conseguindo fazer da escola uma comunidade capaz de pensar seus problemas de forma crítica e cooperativa.

Mas, é fundamental acrescentar que, ter professores críticos, não isenta o espaço da escola de conflitos, de reivindicações; pelo contrário, significa um exercício constante do processo de democracia. Logo, quem está

na condição de formador, precisa querer, num ato "amoroso", como diz Freire, permitir verdadeiramente que o outro cresça, seja humanamente ele mesmo.

Pode-se afirmar que a preparação das aulas, a busca de caminhos alternativos, a socialização de trabalhos bem sucedidos, problematização de práticas, discussão, implementação e correção dos rumos do planejamento escolar, na perspectiva de um trabalho articulado e coletivo, são aspectos do dia-a-dia escolar, que precisam de espaço e de tempo, e que não podem, impreterivelmente, deixar de fazer parte do projeto político-pedagógico da escola.

Uma proposta que propicie o aprendizado permanente para os professores deve ser encarado como uma condição de trabalho.

Individualmente, coletivamente ou com a presença de especialistas, esses momentos de problematização, análise e reflexão sobre a prática dão aos professores excelentes ocasiões de auto-avaliação, por permitirem a legitimação dos bons trabalhos ou a apreciação de novas crenças, concepções que possibilitam uma melhoria da prática pedagógica e o crescimento pessoal e profissional do professor, como parecem sinalizados em algumas falas de professores aqui transcritas: *"... hoje não tenho medo, sou capaz de durante a aula enfrentar e até [...] lembrar do que disse aquele autor sobre determinada situação" (Professor A). "Na minha sala de aula, executo o que planejei, estudei e preparei, depois tenho que analisar e refletir para ver se tudo estaria adequado direitinho..." (Professor B). "Parece que se eu não encontrar com minhas companheiras e discutir sobre tudo [...] minhas aulas ficam tão bobas e insignificantes, que os alunos começam a demonstrar indisciplina" (Professor C). "Ah! As oficinas são ótimas, ver minha colega 'Lu' dando aula para mim é o máximo, consigo enxergar um monte de erro em minha sala de aula." (Professor D).*

Essa tentativa de sistematização de um percurso metodológico para ações de formação permanente não coloca um ponto final na questão, nem em diversas indagações quanto à melhor forma de conduzir um processo dessa natureza. Pelo contrário, o desafio permanece e leva-nos à busca não só de novas estratégias que possam enriquecer esta metodologia, como também de

contribuições teóricas que possam elucidar aspectos e questões ainda pendentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel (org) e outros. Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem. Portugal : Porto Editora LDA , 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/ CP n 009/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 8 maio 2001.

DEMO, Pedro. Educar é Diferente de Ensinar. Jornal do Brasil, 8 out. 2000.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GATTI, Bernadete. Formação de Professores e Carreira. Problemas e Movimentos de Renovação. Campinas: Autores Associados, 1997.

HARGREAVES A. Profesorado. Cultura y Postmodernidad. Madrid: Morata, 1997.

LINHARES, Célia. Para mudar a escola, é preciso conhecer e ouvir o professor. Jornal do Brasil, 20 ago. 2000.

LÜDKE, Menga. É Preciso Valorizar o Saber Docente. Jornal do Brasil, 15 out. 2000.

MARQUES, Mário Osório. A Formação do Profissional da Educação. Ijuí: Unijuí, 1999

NÓVOA, Antônio. (Coord). Os Professores e sua Formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. “Concepções e Práticas de Formação Contínua de Professores”. In: TAVARES, José (org). Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas, Aveiro: Universidade de Aveiro,1991.

PERRENOUD, Philippe. Dez Competências para Ensinar. 1ª ed, Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SACRISTAN, J. Gimeno & GÓMEZ, A. I. Pérez. Compreender e Transformar o Ensino. Trad. Ernani F. Da Fonseca Rosa. 4ª ed, Artmed, 1998.