

FORMAÇÃO CONTINUADA E APRENDIZAGEM DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DE UMA POLÍTICA EDUCACIONAL

Heloisa R. Herneck¹
Maria da Graça Nicoletti Mizukami²

RESUMO

Este trabalho propôs-se discutir questões referentes à implementação de uma Política Educacional de Formação Continuada para a aprendizagem da docência, considerando a participação de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental em um Programa de Capacitação de professores (PROCAP) realizado em Minas Gerais em 1998. A pesquisa caracterizou-se como sendo um estudo descritivo analítico de natureza qualitativa. Foi utilizado, como instrumento de coleta de dados, um questionário, aplicado a trinta e nove professoras da rede pública da cidade de Pedro Leopoldo - MG, que participaram do Programa e continuam lecionando. O programa foi organizado nas escolas em metodologia única que articulava materiais impressos e videográficos em módulos de ensino, para desenvolvimento de determinados tópicos de conteúdos. Neste trabalho, discutiu-se a pesquisa, encaminhando nossa reflexão para os objetivos do Programa e os resultados evidenciados na investigação referentes à prática docente, tendo em vista as aprendizagens proporcionadas às professoras. Pretendeu-se avaliar se o programa teve, na prática, os resultados almejados pelos seus idealizadores, a saber: desencadear um processo de reflexão sobre a prática pedagógica por meio da realização de ações presenciais e não-presenciais e a relação ensino aprendizagem na sala de aula; aprofundar o domínio dos conteúdos básicos do Ensino Fundamental; ampliar a formação didático-pedagógica dos professores, possibilitando-lhes o desenvolvimento de habilidades, saberes e atitudes; criar condições para acompanhamento personalizado ao aluno. Os resultados deste estudo apontaram algumas ações que devem ser pensadas em se tratando de propostas de formação continuada e a distância, tais como: a consideração dos contextos em que os professores atuam, a disponibilidade de fundos e o encontro entre o interesse dos professores e os conteúdos propostos, a questão do tempo necessário para os professores aprenderem e a compreensão das diferenças existentes nas escolas, entendendo-as como unidades básicas para mudar e melhorar o ensino.

Palavras-chave: políticas públicas, formação continuada, aprendizagem docente.

¹ Doutoranda em Educação na Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, apoio CNPq; Mestra em Educação pela UFSCar, apoio CAPES e Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Viçosa - MG.

² PPGE-CECH-UFSCar, Professora Doutora do Departamento de Metodologia de Ensino.

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta parte dos resultados de uma pesquisa realizada no Mestrado³ em Educação da UFSCar, que teve como questão central de investigação analisar as contribuições do PROCAP (Programa de Capacitação de Professores) para o desenvolvimento profissional das professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental, sob a ótica das mesmas, focalizando mais especificamente as aprendizagens proporcionadas pelo Programa. Os objetivos específicos da pesquisa foram: analisar como a proposta do PROCAP foi traduzida e compreendida pelas professoras, considerando a sua linguagem, conteúdo e metodologia; analisar, a partir da ótica das professoras, como as práticas pedagógicas estão sendo realizadas após a capacitação; caracterizar os conhecimentos adquiridos com a capacitação e analisar a utilização de tais conhecimentos nas atividades diárias.

Neste artigo, pretende-se discutir os resultados obtidos, tendo em vista os objetivos almejados pelos elaboradores do Programa de Capacitação de Professores (PROCAP) e os encontros e desencontros desta política educacional, quando em contato com a prática pedagógica das professoras⁴.

A pesquisa caracteriza-se como sendo um estudo descritivo analítico de natureza qualitativa. Foi utilizado, como instrumento de coleta de dados, um questionário, aplicado a trinta e nove professoras da rede pública do Ensino Fundamental da cidade de Pedro Leopoldo – MG, que participaram do Programa e continuam lecionando.

A capacitação foi desenvolvida nas escolas em módulos de ensino⁵, articulados em materiais impressos e videográficos⁶ para desenvolvimento de determinados tópicos de conteúdos. Abrangeu uma carga horária de 180 horas, sendo 90 horas distribuídas por 19 semanas em cada fase. Cada encontro nas escolas teve a duração de 2h30, ocorrendo fora do horário de trabalho dos professores. Esses encontros eram coordenados por um facilitador⁷ cujas funções eram coordenar as atividades presenciais, orientar as não-presenciais e avaliar a participação dos professores.

O PROCAP foi um programa que procurou diversificar seus recursos e meios de capacitação. Foi planejado fora do contexto escolar e aplicado, com

metodologia única, a todas as escolas públicas de Minas Gerais. Os conteúdos foram predeterminados, de acordo com Guias Curriculares do Estado. A primeira etapa da capacitação teve a duração de um ano e contemplou conteúdos nas áreas de Português, Matemática e Reflexões sobre a Prática Pedagógica. O Programa foi parte integrante do Projeto de Qualidade da Educação Básica – PROQUALIDADE – gerenciado pela Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG), por meio das Superintendências Regionais de Ensino (SRE), coordenado pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Surgiu como alternativa para provocar uma verdadeira mudança de mentalidade entre os professores das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, uma vez que atingiria docentes da rede pública municipal e estadual de todo o território mineiro, aumentando o domínio dos conteúdos curriculares e melhorando a prática de sala de aula.

Os investimentos em programas de formação continuada como este têm-se acentuado na última década, como forma de estar capacitando os professores para o exercício das atividades docentes.

Várias são as propostas de formação continuada em que os professores são submetidos, tendo em vista a melhoria da ação pedagógica por meio da aquisição de conteúdos, técnicas e métodos mais eficientes do ponto de vista do ensinar e do aprender. Todavia, saber em que medida esses investimentos têm-se adequado às reais expectativas e necessidades docentes, e se os objetivos dos programas têm-se concretizado em um ensinar e um aprender mais eficazes, mais condizentes às realidades educacionais, são questões ainda pouco exploradas pela literatura.

É nesse sentido que este trabalho aponta, ou seja, pretende discutir os objetivos almejados pelo PROCAP e os resultados alcançados na prática docente, tendo em vista as aprendizagens proporcionadas às professoras. A análise objetiva verificar se, na prática, o programa teve os resultados almejados pelos seus idealizadores, a saber: desencadear um processo de reflexão sobre a prática pedagógica por meio da realização de ações presenciais e não-presenciais e a relação ensino aprendizagem dominante na sala de aula; aprofundar o domínio dos conteúdos básicos do Ensino Fundamental; ampliar a formação didático-pedagógica dos professores, possibilitando-lhes o desenvolvimento de habilidades, saberes e atitudes;

³ HERNECK, H. R. Analisando contribuições de uma política educacional de formação continuada para a aprendizagem da docência – o caso do PROCAP. 2002. 176 f. Dissertação (mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

⁴ O feminino será utilizado nas análises relativas às participantes da pesquisa.

⁵Módulo de ensino era o tempo destinado ao estudo de cada tópico de conteúdo, sendo 2h30 para as atividades presenciais e 2h30 para as atividades não presenciais.

⁶Constituído de 30 vídeos com a duração de 15 a 20 minutos cada um, que servia para introduzir os conteúdos de cada módulo de ensino.

⁷Professor escolhido entre seus pares para coordenar o programa junto aos professores. Em alguns casos, o capacitador foi o diretor ou o supervisor pedagógico da escola.

criar condições para acompanhamento personalizado ao aluno (Guia Geral de Estudo, 1997).

Tivemos como principais interlocutores na compreensão da realidade investigada, Marcelo Garcia (1999), Tardif (2000), Torres (1998), Mizukami (1996, 2000) e outros, que, com seus estudos, levaram-nos à compreensão da aprendizagem docente e do processo de desenvolvimento profissional dos professores.

As políticas públicas de formação continuada e a prática docente

Na América Latina, o Banco Mundial vem tendo papel muito importante na iniciação das políticas educacionais, e a formação docente tem ocupado lugar de destaque tornando-se prioridade nas estratégias de investimento. Como diz Torres (1998), o financiamento nacional e internacional destinado à formação de professores é quase totalmente destinado a programas de capacitação em serviço em detrimento da formação inicial.

O Programa de Capacitação de Professores, proposto pela Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), correspondeu às indicações apresentadas pelo Banco Mundial no que se refere à capacitação em serviço, atribuindo prioridades às metas educacionais para a formação docente. Atendendo ao pacote de reformas proposto pelo Banco Mundial, o PROCAP tinha como objetivo

dar início a um processo de mudança na estrutura do ensino e na atitude do professor. Ela será realizada na própria escola, por meio de formação em serviço e a distância, incorporando a utilização conjugada de materiais impressos e televisivos, organizados em módulos de ensino (Minas Gerais apud Oliveira, 1997, p. 3).

É sabido, porém, que, para as mudanças ocorrerem na escola, é preciso que o projeto de desenvolvimento dos professores esteja inserido num contexto mais amplo de desenvolvimento organizacional e curricular e que a escola seja entendida como unidade básica para o desenvolvimento do ensino, uma vez que as mudanças de atitudes e valores desses profissionais, na maioria das vezes, são conseqüências dos resultados positivos na aprendizagem de seus alunos (Marcelo Garcia, 1999, Torres, 1998). Assim compreendendo, tais mudanças estariam associadas a uma conotação prática.

É importante, ainda, que as práticas vivenciadas em sala de aula sejam contempladas e a teoria seja utilizada como instrumento de uma melhor compreensão da prática (Santos, 2000). Nesse sentido, é preciso conhecer melhor os desdobramentos de programas como o PROCAP em sua implementação, pois, como coloca a mesma autora,

as secretarias de estado da educação, bem como os demais envolvidos no processo, possuem culturas, práticas e concepções, no campo educacional, que podem apresentar diferenças em relação às propostas do Banco Mundial, interferindo na forma como os projetos são pensados e implementados. Considerando o papel ativo dos atores sociais participantes, pode-se dizer que em cada instância de realização dos programas, as propostas de trabalho são recontextualizadas, de acordo com as tradições e a cultura local. Desta forma, os resultados imprevistos podem ocorrer, bem como muitos objetivos propostos no início do trabalho podem não ser alcançados (2000, p. 174).

Ainda que não haja informações suficientes, nem avaliações sistemáticas confiáveis sobre os resultados destes programas em termos de aprendizagem dos professores, os investimentos em cursos de formação em serviço e a distância têm se mostrado, do ponto de vista das políticas públicas de formação do Banco Mundial, como 'avenidas promissoras', uma vez que rendem mais e custam menos. Sobre os investimentos na formação continuada, Torres (1998) diz:

Estudos (e a própria experiência prática) mostram que docentes com maior número de anos de estudo e maiores qualificações não necessariamente conseguem melhores rendimentos com seus alunos. Sobre essa base, o BM desaconselha o investimento da formação inicial dos docentes e recomenda priorizar a capacitação em serviço, considerada mais efetiva em termos de custo [...] e recomenda que ambas aproveitem a modalidade a distância, também consideradas mais efetivas em termos de custo que as modalidades presenciais. Fazendo uma separação entre conteúdos e métodos, também para o caso da formação docente, o BM afirma que o conhecimento da matéria tem maior peso sobre o rendimento dos alunos que o conhecimento pedagógico... (p. 161).

Tal afirmação justifica a ênfase no ensino de conteúdos em programas de capacitação docente como o PROCAP, por exemplo. Esses, porém, geralmente são selecionados por especialistas sem a participação dos docentes, não dando aos professores a oportunidade de apontarem suas necessidades, seus anseios e, às vezes, sequer partem de um diagnóstico aprofundado da realidade em geral e de contextos educacionais específicos. Como afirma a mesma autora:

Os resultados desta forma hierárquica e isolada de capacitação, definida e preparada de cima para

baixo, sem consulta aos professores e sem conexões com outras áreas do mister educativo, são conhecidos e nefastos: o plano de capacitação é introduzido, mas os professores não podem aproveitá-lo (falta de tempo, vários empregos, condições familiares difíceis, etc.) ou não conseguem relacioná-lo com o que percebem como suas necessidades (uma capacitação desligada do currículo escolar, demasiado teórica, inaplicável a seu contexto específico, etc.) (1998, p. 179).

Na verdade, o que a autora discute é a distância existente entre os planos de capacitação e a ação dos professores. É a 'exigência' de que os professores aprendam a partir da execução de um plano que não representa a realidade concreta com a qual trabalham. Desta forma, *o professor é visto como o sujeito que medeia entre o documento, a sala de aula e a capacitação* (Torres, 1998, p.182), sendo considerada pelos planejadores como executores de propostas. A autora discute, ainda, a importância da participação dos professores no processo de formulação do plano, devido ao conhecimento que possuem sobre a escola, o ensino e eles mesmos. Os professores deveriam também ser vistos não como executores de políticas, mas como sujeitos ativos da reforma, oportunizando, assim, o espaço de aprendizagem e crescimento profissional.

As modalidades de capacitação à distância e em serviço estão entre as metas prioritárias nas ações do Banco Mundial. Os projetos de capacitação idealizados pelo Banco prevêem *várias formas de capacitação (em sala de aula e à distância) tendo em vista o estabelecimento de uma capacitação permanente; prevêem também a avaliação dessas atividades e de sua eficácia em mudar o comportamento dos professores* (Tommasi, 1998, p 198).

Esses projetos contemplam medidas que dizem respeito ao professor e à sala de aula. Não incluem, entretanto, medidas que visem influenciar a motivação dos professores e o aumento das oportunidades profissionais. São medidas que pensam a escola do ponto de vista do barateamento dos custos das políticas sociais, sem se preocuparem com as relações entre estes fatores (salário, motivação, carreira, etc.) para o desenvolvimento profissional dos professores.

Trata-se de um investimento na formação de professores, que pretende que aprendam e mudem suas concepções de ensino a partir das referências do outro (no caso, dos elaboradores), sem levar em conta a influência dos fatores individuais e pessoais da construção do indivíduo, seu processo de formação e as variáveis contextuais.

Estudos como os de Tardif (2000); Marcelo Garcia (1999); Pena (1999); Mizukami et al., (1998), Candau

(1996) mostram que as aprendizagens da prática podem apresentar uma significativa relevância no processo de aprendizagem profissional e que as experiências enquanto aluno exercem fortes influências na forma como os professores concebem o ensino.

Por esse motivo, a capacitação profissional para professores deve considerar os contextos escolares e os fatores dificultadores da atuação docente, sendo pensada dentro de um conjunto de fatores que reconheça a capacidade do professor em ensinar e aprender, como sujeito produtor de saberes em tempos e espaços historicamente determinados. É necessário, portanto, integrar aos programas de formação contínua o princípio da individualização, conhecendo os contextos em que atuam de forma a oportunizar o desenvolvimento das suas capacidades e potencialidades (Marcelo Garcia, 1999).

Tendo em vista tal perspectiva, é preciso superar a visão da formação continuada como complemento da formação inicial, como uma forma de suprir lacunas deixadas por esta, e *encarar a formação de professores dentro de um esquema de educação permanente, apontando para um conhecimento sólido, geral e especializado, que inclua tanto o saber como o saber ensinar* (Torres, 1998, p.180), e a aprendizagem da docência como um processo que ocorre ao longo da vida, em diferentes espaços e tempos.

A relação das professoras com o programa

Como nos indica a literatura (Marcelo Garcia, 1999; Tardif, 2000; Mizukami, 1996 e outros), cada professor percebe e se envolve em situações de aprendizagem de forma diferente. Isso porque dispõem de esquemas individuais de desenvolvimento, de forma que as mudanças propostas devem-se adaptar às preocupações sentidas enquanto desenvolvem o ensino. Os professores se movem pela ética do prático e, portanto, é preciso que as inovações sejam valorizadas por eles, que se identifiquem com a proposta e vejam suas práticas nela contempladas. Juntamente com isso, é preciso que os professores disponham de informação suficiente acerca das inovações nas quais se vão envolver.

Marcelo Garcia (1999) apresenta oito fatores que influenciam o início de uma inovação. São eles: existência de inovações de qualidade; acesso à informação; interesse e apoio da administração; interesse dos professores; agentes de mudança externos; pressão/apoio/apatia da comunidade; disponibilidade de fundos para o seu desenvolvimento; resolução de problemas e disposições burocráticas.

Tendo como base os fatores supracitados, nossa reflexão volta-se para o PROCAP e os encontros

e desencontros da proposta de capacitação, quando em contato com a prática pedagógica. O PROCAP incluiu em sua estrutura uma variedade de materiais e de recursos formativos. Os conteúdos apresentados teoricamente nos guias curriculares eram depois exemplificados por meio de aulas práticas simuladas em vídeos. Eram aulas ‘modelo’ demonstrativas de como trabalhar os conteúdos. Posteriormente, os conteúdos eram trabalhados pelas professoras nas suas salas de aula, com seus alunos, ou em aulas simuladas com as colegas, devendo ser acompanhada por uma colega ou pelo facilitador. Desta forma, acreditava-se que estaria sendo facilitada a junção teoria e prática pedagógica. Sobre os modelos de aula, mostrados nos vídeos, porém, as professoras ‘dizem’:

Era muito bonito assistir aquelas aulas, mas não é assim que funciona na sala de aula, com tantos alunos cheios de problemas (Profª. 16).

Faltou ter feito antes, uma pesquisa com os professores, para saber o que realmente estamos precisando. Faltou apresentar coisas mais condizentes com o nosso dia-a-dia de sala de aula (Profª. 22).

Mostrava uma realidade fora do nosso dia-a-dia, ou mais exato, difícil de pôr em prática, por motivos financeiros, por falta de espaço adequado, por receptividade de terceiros (Profª. 29).

... quanto ao PROCAP nós professores recebemos um pacote pronto da superintendência e simplesmente tivemos de engoli-lo. Não houve o mínimo de respeito ao cumprimento do compromisso do governo [...] em nos pagar a 2ª parcela da bolsa de estudos e na entrega do certificado (Profª. 37).

Depoimentos como os acima citados faz acreditar que o programa falhou em alguns dos oito fatores citados por Marcelo Garcia (1999) como importantes no início de uma inovação, dentre os quais se destacam: os agentes de mudanças externos, uma vez que foi elaborado fora do contexto escolar, chegando pronto às escolas; o acesso às informações, marcado pela distância entre os elaboradores da proposta e os professores, sendo a capacitação realizada por pessoas que também não possuíam acesso direto às informações; a disponibilidade de fundos, uma vez que, nas escolas, as professoras conviviam com a carência de recursos materiais, não dispoendo dos recursos disponíveis apresentados nas aulas simuladas nos vídeos; e o desencontro entre o interesse dos professores e os conteúdos da capacitação, uma vez que nem sempre os conteúdos abordados

correspondiam às necessidades dos professores, levando-os a utilizá-los na sala de aula descontextualizados, tornando-os assim, “conteúdos estranhos” ao planejamento. Parece haver faltado alguns ingredientes na proposta que correspondesse a prática das professoras, fato que as levou a colocar em dúvida a qualidade do Programa e a analisá-lo como descontextualizado frente às realidades existentes nas escolas.

Talvez esse fato tenha contribuído para a rejeição do programa, pois, em vários momentos do questionário, as professoras disseram que o programa mostrava uma realidade que não era a das escolas públicas em que trabalhavam (ao analisarem os materiais, ao falarem dos conteúdos, da utilização do material após a capacitação, da contribuição do programa para a elaboração e execução dos planos, etc.).

O Programa não se adequava a nossa realidade, pois mostravam alunos bem disciplinados e interessados e salas com pouquíssimos alunos e não é assim nossa realidade (Profª. 16).

As mudanças poderiam ocorrer se a nossa realidade também mudasse: turmas muito cheias, falta de materiais, maior tempo para a capacitação, etc. (Profª. 23).

Estes depoimentos estão muito ligados a questões relacionadas com a análise que Barriga e Espinosa (2001) fazem sobre a implantação das reformas educativas. Segundo os autores, nos componentes da reforma, geralmente existe uma nova proposta de conteúdos, deixando intactos os métodos, os quais dependem de outras variáveis, relacionados, por exemplo, com as condições de trabalho do professor, ou seja, com a infra-estrutura escolar, as características da aula, o mobiliário, o acesso a material, etc. As mudanças, propostas pelas reformas então, não mudam os mecanismos e processos de funcionamento escolar, tendendo a ajustar-se a um funcionamento escolar com rotinas muito estabelecidas, o que termina por dificultar a transposição dos fundamentos da proposta para as práticas escolares.

Desta forma, as práticas dos professores, quando confrontadas a uma outra prática considerada ideal pelos idealizadores do Programa, no caso, o conjunto de práticas mostradas nos vídeos, tendem a rejeitá-las defendendo a própria atuação ou, projetando a sua prática às simuladas no programa. É o que foi constatado quando perguntamos se o programa mudou em alguma coisa a forma de ver e pensar o ensino, o aluno, os colegas, os seus planejamentos, etc.,

e a maioria respondeu que não, porque já trabalhavam daquela forma.

Sempre procuro renovar minhas aulas de acordo com os alunos que tenho e o que a escola pode me oferecer (Prof^a. 04).

Sempre trabalhei bem e continuo trabalhando pensando que a aprendizagem deve ser prazerosa (Prof^a. 13).

Observou-se que, ao mesmo tempo que havia professoras que diziam que o Programa não se adequava às escolas públicas onde trabalhavam, outras diziam identificar-se com a proposta, por trabalharem daquela forma. Parece que a proposta não ‘coube’ nas práticas de algumas professoras, mas as suas práticas ‘coube’ na proposta, havendo aí um movimento não complementar. Fato que parece referendar a própria defesa e a rejeição sentida pelas professoras em relação ao Programa. Elas não perceberam a teoria que subsidiava a proposta e o seu alcance.

Os depoimentos das professoras são indicadores de que a relação estabelecida entre elas e o PROCAP foi conflituosa, principalmente nos fatores de interesse, fundos para o desenvolvimento do programa na prática em suas escolas e qualidade. As salas de aula com poucos alunos e a existência de materiais para o trabalho com os alunos, presentes nas aulas simuladas nos vídeos do Programa, levaram-nas a considerar aquela uma realidade diferente das escolas em que atuavam, fazendo deste um motivo para a não-adaptação de contextos.

Não foi muito interessante porque trazia realidade diferente desta escola [...] (Prof^a. 04).

Não estava muito de acordo com a nossa realidade. As salas de aula simuladas nos vídeos tinham pouquíssimos alunos, alunos sem problema de relacionamento, etc. (Prof^a. 06).

O Programa, ao chegar pronto às escolas e ter ‘exigido’ que o professor o fizesse fora de seu horário de trabalho, ou ainda, acontecendo na maioria das escolas, após um cansativo dia de trabalho, talvez tenha causado indignação naquelas que acreditavam em suas práticas e as viram desvalorizadas, sentindo-se confrontadas, ensinadas por ‘peritos em salas de aula’ que demonstravam, em ‘aulas perfeitas’, o como ensinar. Era uma realidade considerada por elas bem diferente da que lidavam quotidianamente, como mostram os depoimentos abaixo.

Acho que o PROCAP é uma capacitação pronta. A

participação dos professores foi, na maioria das vezes por obrigação, pensando no que poderia acontecer depois caso não participassem. O horário era cansativo, pois era realizado depois de um dia cansativo de trabalho (Prof^a. 02).

Acho que o PROCAP deveria ter sido elaborado por pessoas ou profissionais que entendessem de sala de aula, com números de alunos ... pertencemos a classe carente (sem material, comida, etc.). PROCAP voltado para alunos carentes e salas cheias (Prof^a. 34).

Os depoimentos acima mostram não só indignação pela não-valorização do professor, mas também certa crítica pelo fato de o Programa ter chegado pronto às escolas, sendo elaborado por pessoas que, sob a ótica das professoras, não conheciam o seu dia-a-dia. Percebe-se que as professoras se viram como possíveis executores da proposta, como atores coadjuvantes em espaços nos quais deveriam ocupar o papel principal.

Como afirma Marcelo Garcia (1999), ao falar dos processos de desenvolvimento profissional, é importante dar atenção à forma como as propostas chegam aos professores, pois ela traduz uma mensagem relativa ao papel que lhes é dado desempenhar. Assim sendo, a forma como as reformas são implementadas podem acarretar rejeição nos professores, quando traduzem a mensagem de que são meros executores. Fato agravado ainda mais quando a informação em relação aos novos papéis *provém dos materiais curriculares já elaborados, influenciando nos processos de desenvolvimento profissional, dado que podem corresponder a uma perspectiva técnica* (p. 195). Nesse sentido, vale perguntar: qual a relação existente entre os objetivos almejados pelos programas de formação continuada e seus resultados na aprendizagem docente?

Objetivos almejados pelo PROCAP e resultados alcançados na aprendizagem docente

Para melhor explanação deste ponto, partiu-se dos objetivos do PROCAP, de forma que, à medida que forem avaliados os resultados, seja estabelecido um paralelo entre os objetivos almejados e os resultados alcançados sob a ótica dos sujeitos participantes do Programa.

O PROCAP teve como objetivos:

implantar um programa de capacitação continuada,

por meio da realização de ações presenciais e à distância, a partir da ação reflexiva sobre a prática pedagógica e a relação ensino aprendizagem dominante na sala de aula; aprofundar o domínio dos conteúdos básicos do Ensino Fundamental, a fim de que os professores resolvam as situações-problema, que exijam análise, síntese, avaliação e aplicação dos conhecimentos historicamente acumulados; ampliar a formação didático-pedagógica dos professores, possibilitando-lhes o desenvolvimento de suas habilidades, de seus saberes e de suas atitudes, na adoção de diferentes formas de organização do grupo-classe; criar condições para que o professor ofereça acompanhamento mais personalizado ao aluno e atendimento aos que apresentarem maiores dificuldades nesse processo (Guia Geral de Estudo, 1997, p.8).

Tendo em vista esses objetivos, o PROCAP pode ter desencadeado um processo de formação continuada, na medida em que a participação das professoras no Programa as fizeram repensar a prática, como é colocado por algumas delas em vários momentos do questionário.

O Programa ajudou na maneira de agir, compreensão de atitudes com relação a turma (Prof^a. 36).

Procurei mudar a minha maneira de pensar e me colocar na posição do aluno, para melhor alcançá-lo e atingir um objetivo melhor (Prof^a. 08).

O Programa me fez refletir sobre o que eu estava fazendo, se estava de acordo (Prof^a. 35).

Ainda que este 'repensar a prática' aparentemente não tenha influenciado no ensino das crianças que apresentavam maiores dificuldades, como é colocado por 49% das professoras que disseram que a participação no programa não ajudou a ensinar melhor as crianças com dificuldades de aprendizagem, uma vez que as aulas mostradas pelo programa, nos vídeos não abordavam a problemática, parece ter havido uma relação entre os modelos de aulas simuladas nos vídeos e os modelos para a realização de um ensino eficaz, sob a ótica dos elaboradores, fazendo-as repensar a própria atuação. Portanto, parece que o Programa desencadeou um processo de reflexão, mas não resultou, necessariamente, em mudanças da prática.

No que se refere ao aprofundamento dos conteúdos básicos do Ensino Fundamental, que possibilitariam aos professores resolverem situações-problema, parece

ter havido uma distância entre os objetivos propostos e os resultados alcançados. Como foi possível constatar nas análises realizadas ao perguntarmos quais conteúdos consideravam mais e menos importantes e os que deveriam ter sido abordados, a maioria das professoras se omitiu (54%). Outras (15%) citaram áreas e componentes curriculares, pois se referiram a disciplinas e não a conteúdos, e, quando citaram conteúdos (21%) repetiram os mesmos já contemplados pelo Programa.

Estes dados são indicadores de que os conteúdos abordados 'passaram despercebidos' pelas professoras. Parece, ainda, que a forma como o programa apresentou os conteúdos, simulando o processo ensino-aprendizagem em vídeos, com professores e alunos atores, sem a presença dos conflitos cotidianos de uma sala de aula, acabou por desencadear um afastamento das professoras em relação ao programa, levando-as a não analisar a proposta em relação a própria prática em sala de aula.

Acredita-se que a aquisição das competências, tanto na capacidade de resolução de problemas, quanto no desenvolvimento de habilidades, saberes e atitudes, era esperada pelo Programa, na medida em que adquirissem o conjunto de conhecimentos transmitidos por meio das leituras, dos resumos, das observações, etc. Esses, porém, não foram adequadamente compreendidos pelas professoras, atingindo o interesse genuíno de aprendizagem, de aquisição de conhecimentos. Parece que o fator mobilizador da atenção das professoras situou-se em fatores externos como garantia de cargos e incentivo financeiro.

É preciso, pois, que as propostas atendam às experiências e necessidades docentes, por meio de elementos mediadores entre elas e a prática dos professores. Os docentes precisam perceber como parte integrante do processo de capacitação, verem seus desejos e necessidades contempladas e considerar que os resultados na aprendizagem dos alunos não são imediatos.

O programa diversificou em sua metodologia, privilegiou as técnicas de ensinar e de aprender para que a capacitação fosse eficiente. Trouxe modelos de aulas, de planos, de resumos, de técnicas de como estudar individualmente e em grupo e bibliografias para aprofundamento dos estudos. Convidou os

⁸ Fenstermacher e Berliner (1986) apud Marcelo Garcia (1999) em proposta de critérios a ter em conta na avaliação de programas de desenvolvimento profissional, uma das perguntas a ser respondidas é: *o que se faz tem valor? Esta dimensão tem a ver com a componente de finalidades, metas, assim como com o caráter ético de tais metas. A dimensão valor fundamenta-se em três condições: a justificação com base em teorias educativas, no fato de a atividade ser normalmente aceitável; e alicerçada nos resultados da investigação (p. 214).*

professores a participarem, a discutirem suas práticas, porém, se esqueceu dos tempos escolares, da diversidade existente nas escolas, da pluralidade de idéias dos indivíduos. Planejou ações para uma escola sem rotina, com disponibilidade para dedicação quase que exclusiva para a capacitação, fato que parece ter comprometido o critério que poderia ser chamado de valor⁸ do programa para as professoras.

O PROCAP foi um programa que procurou diversificar em seus componentes formativos, trabalhando com várias metodologias. Nesse sentido, muito se assemelhou às contribuições apresentadas por Bruce Joyce (*apud* Marcelo Garcia, 1999), que diz da necessidade dos cursos de formação incluírem componentes, tais como: apresentação, simulação, observação, prática e assessoria.

[...] qualquer tipo de apresentação teórica sobre um determinado conteúdo ou competência didática deve ser necessariamente exemplificado através de casos práticos que facilitem a demonstração, e podem servir aos professores como modelos em relação ao modo como se pratica ou executa uma competência ou estratégia didática [...] (p. 179).

O PROCAP usou de demonstrações de como trabalhar os conteúdos, porém utilizou para estas, aulas simuladas gravadas em estúdios e não o conjunto de práticas das professoras. Este fato pode ter-se constituído em uma falha do Programa, levando as professoras a se distanciarem de seus conteúdos. Como diz o autor:

A simulação implica que cada sujeito que participa num programa realize a prática correspondente às competências a adquirir, seguindo os princípios e normas de aplicação da teoria, que servem de guia para estruturar a análise da prática e os comentários críticos correspondentes. A gravação destas práticas serve para a observação e auto-observação, e, portanto, é um potente instrumento de feedback (Marcelo Garcia, 1999, p.178).

Parece que o Programa, apesar de incluir em seus componentes formativos as contribuições apresentadas como importantes em outros programas de formação continuada, não adotou formas de tratamento adequadas a eles, fato que pode ter contribuído negativamente para seus objetivos, uma vez que as simulações, na forma como foram

apresentadas, em vez de instrumento de *feedback*, serviu de 'provocação' para as professoras.

Ainda que tenham ocorrido as práticas dos conteúdos e as mesmas tenham sido assistidas pelas colegas ou facilitadores, parece que não serviu de *feedback* para as professoras, constituindo esta uma falha dos mediadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que as professoras se apropriaram de alguns saberes, considerando o modo de olhar o aluno e no repensar a própria atuação, o que cria novas possibilidades de ação cotidiana. É nesse sentido que, como diz Sacristan (1995), os cursos de formação contínua de professores devem considerar as bases da profissionalização docente, não se limitando a versar sobre conteúdos e destrezas, mas procurando entender o desenvolvimento profissional como um processo de formação.

É importante lembrar que um dos fatores facilitadores da implementação de inovações é a sua qualidade e a probabilidade de aplicação imediata na sala de aula. Percebe-se que houve uma preocupação dos elaboradores do Programa quanto a esses fatores, uma vez que ele previa que as temáticas apresentadas nos módulos de estudo de forma teórica e simuladas em vídeos deveriam ser implementadas na sala de aula com os alunos. Parece, porém, que as simulações, da forma como foram apresentadas pelos vídeos (aulas sem conflitos, com número de alunos reduzidos, materiais fartos...) somaram-se em razões suficientes para as professoras não identificarem as suas práticas com as apresentadas pelo programa.

Os dados indicam uma insatisfação por parte das professoras das escolas públicas em relação às suas condições de trabalho e o sentimento de desvalorização profissional, como é possível observar em depoimentos como o da prof^a. 16: *penso eu que o governo deveria investir mais no salário dos professores, já que somos profissionais tão importantes na vida social, econômica e cultural do País.*

A ausência de uma política de investimento na profissão docente, que os valorize enquanto construtores de saberes, parece os deixar desmotivados e propensos a rejeitarem o que recebem das Secretarias ou outros órgãos. Este fato dificulta a implementação de inovações, principalmente quando os professores não se identificam com o que está sendo proposto.

Analisando a política educativa, novamente se reporta a Marcelo Garcia (1999), que inclui nesta os

aspectos que se referem aos professores como profissionais: salário, incentivos, autonomia, rendimento, etc., fatores que, como coloca Imbernón (2000), exercem forte influência no desenvolvimento profissional docente.

Desta forma, entende-se que a aprendizagem de conteúdos, métodos e procedimentos para se efetivar necessita de um plano de formação que contemple as práticas da sala de aula e as aprendizagens dos alunos, que esteja inserido no contexto de atuação do professor entendendo a escola como local de formação. O professor, longe de ser um receptor passivo de conhecimentos gerados por outros, é o sujeito que interage entre o conhecimento e a ação, selecionando o que considera válido e descartando o que não tem aplicação imediata (Marcelo Garcia, 1999; Tardif *et al.* 1991).

Com base nos dados apresentados, sob a ótica das professoras participantes, pode-se dizer que o conhecimento valorizado pelos cursos de formação parece ser aquele que Marcelo Garcia chama de orientação prática. Nesta perspectiva, é dado um valor à experiência como fonte de conhecimento sobre o ensino e sobre o aprender a ensinar e as práticas de ensino, elemento mais valorizado pelas professoras. Esses poderão então constituir a base da aprendizagem docente e seu desenvolvimento profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARRIGA, A. D.; ESPINOSA, C. I. **El docente em las reformas educativas**: sujeito o ejecutor de projetos ajenos. *Revista Ibero-Americana de Educación, OEL*, Enero-Abril, 2001. p. 17-41.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, LDA, 1994. 336 p.
- CANDAU, V. M. F. Formação Continuada de Professores: Tendências Atuais. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. (Org.). **Formação de Professores: Tendências Atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 139-152.
- COSTA, M. C. V. **Trabalho Docente e profissionalismo**. Porto Alegre: sulina, 1995. 275p.
- MARCELO GARCIA, C. Formação de Professores – Para uma Mudança Educativa. **Portugal: Porto Editora, LDA - 1999. 272p.**
- Pesquisa sobre formação de professores – O conhecimento sobre o aprender e ensinar. **Revista Brasileira de Educação. São Paulo, n.9, p.51-75, set. 1998.**
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. **Guia de Estudo Geral: PROCAP. Belo Horizonte, 1997.**
- IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. **São Paulo, Cortez, 2000.119 p.**
- MIZUKAMI, M. G. N. **Docência, Trajetórias pessoais e Desenvolvimento Profissional**. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. (Org.). **Formação de Professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996, p. 59-91.
- MIZUKAMI, M. G. N., REALI, AM. M. T., REYS, C., LIMA, E. F., MARTUCCI, E. M., ABIB, M. L. V. S., MELLO, R. R. & TANCREDI, R. M. S. P. **A reflexão sobre a ação pedagógica como estratégia de modificação da escola pública elementar numa perspectiva de formação continuada no local de trabalho**. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. 1998, Águas de Lindóia. Anais... São Paulo: 1998. p. 490 – 509.
- OLIVEIRA, D. A. **As reformas em curso nos sistemas públicos de educação básica: empregabilidade e equidade social**. In: OLIVEIRA, D. A., DUARTE, M. R. T. (Orgs.). **Política e trabalho na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. P. 69-97.
- PENA, G. A. C. **A formação continuada de professores e suas relações com a prática docente**. 1999, 196 f. **Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999.**
- POPKEWITZ, T. S. **Profissionalização e Formação de Professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial**. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os Professores e a sua Formação**. 3 ed. Portugal: Porto Editora, 1997. P. 35-50.
- SACRISTAN, J. G. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor, 2 ed. Portugal: Porto Editora, 1995. p. 63-92.**
- SANTOS, L. L. C. P. **A Implementação de Políticas**

Públicas do Banco Mundial para a Formação Docente. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 111, p. 173-182, dez. 2000.

TARDIF, M., LESSARD, C., LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. Teoria & Educação, Porto Alegre, n.4, p. 215-233, 1991.

TARDIF, M. e RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagens do trabalho no magistério. Educação & Sociedade. Campinas, v. 21, n. 73, dez. 2000.

TORRES, R. M.. Tendências Da Formação Docente Nos Anos 90. Novas Políticas Educacionais: Críticas e perspectivas. São Paulo, p. 173-191, 1998.

TOMMASI, L. D.; WARDE, M. J. HADDAD, S. (Org.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1998.