

Projeto *Professor, seu lugar é aqui:* por uma nova cultura de formação continuada

*Project Professor, seu lugar é aqui: a new culture
of continuing education*

Okçana Battini

Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-graduação em Ensino de Linguagens e suas Tecnologias – UNOPAR, Londrina - PR Brasil
okcana@unopar.br

Cyntia Simioni França

Doutoranda em Educação pela Unicamp. Professora na UNOPAR, Londrina – PR Brasil
cyntiasimioni@yahoo.com.br

Resumo

Neste artigo, compartilhamos resultados da primeira aproximação do projeto *Professor, seu lugar é aqui*, desenvolvido juntamente com uma escola pública na cidade de Londrina, Paraná. Partimos do pressuposto de que a maioria da formação continuada de professores preconiza uma formação na vertente instrumental, descaracterizando os saberes e fazeres dos professores e não os considerando como sujeitos históricos. As falas dos (as) professores (as) entrevistados(as) deixam esses elementos visíveis, mas também apontam brechas para entender que os mesmos estão receptivos a outras culturas de formação continuada, atreladas à necessidade do saber e da experiência como elemento central na formação desses professores, tendo como foco propostas mais humanizadoras.

Palavras-chave: Formação de professores. Saberes experienciais. Racionalidade instrumental. Racionalidade estética.

Abstract

In this article some analysis from the first approach of the project *Professor, seu lugar é aqui* are shared. The project was developed with a public school in the city of Londrina, Parana state. During the project, we assumed the most part of continuing education for teachers advocates a formation on instrumental rationality, mischaracterizing the knowledge and practice of teachers, not considering them as historical subjects from the process. Analyzing the interviews of the teachers showed us all these elements are visible, and they also pointed out gaps to understand that the teachers are receptive to other cultures of continuing education, linked to the need of knowledge and experiences as a central element in the training process of these teachers, focusing on humanizing proposals.

Key words: Teacher training. Experimental knowledge. Instrumental rationality. Aesthetic rationality.

Introdução

Neste artigo compartilhamos alguns resultados da primeira etapa do projeto de pesquisa *Professor, seu lugar é aqui*. Esse projeto tem como uma das preocupações refletir sobre as mudanças educacionais ocorridas a partir da expansão na educação básica, principalmente no que diz respeito aos processos de trabalho e formação continuada dos professores da rede pública de educação. Na primeira etapa do projeto tivemos como um dos objetivos o mapeamento sobre a visão dos professores¹, sobre seu processo de formação continuada e o impacto dessa formação em seu trabalho no espaço escolar. Buscamos, também, elencar as principais dificuldades encontradas durante esse processo, na tentativa de estreitar o diálogo entre a universidade e a escola, através de processos de formação continuada realizada no local de trabalho do professor.

O projeto é constituído por professores do Programa de Mestrado em Metodologias do Ensino, Linguagens e suas Tecnologias da Universidade Norte do Paraná (Unopar), pesquisadores e alunos de iniciação científica. As atividades interdisciplinares realizadas articulam o ensino, a pesquisa e a extensão.

Ao longo do segundo semestre de 2013 (de agosto a dezembro), estabelecemos uma parceria com o Colégio Estadual Barão do Rio Branco, sediado na cidade de Londrina, Paraná, para o desenvolvimento das atividades do projeto. Essa parceria possibilitou à Universidade viver o universo da escola, pela oferta de atividades para alunos, através dos clubes do conhecimento, e para os professores, através das oficinas e processos formativos desenvolvidos dentro do espaço escolar, o que possibilitou, para os professores e alunos da universidade e da escola, o estabelecimento do diálogo e a construção de estratégias para a busca do rompimento com a dicotomia entre a academia e a escola, e, ao mesmo tempo, ampliar as relações sociais e plurais de todos os sujeitos que participam do projeto, sendo que os mesmos são afetados cada vez mais pelo avanço da modernidade capitalista (BENJAMIN, 2006b).

Nosso projeto considera que a modernidade capitalista está ligada aos aspectos concernentes à modernização das forças produtivas e dos valores estéticos, dificultando a fusão das forças materiais e espirituais dos sujeitos em nossa sociedade. Nesse sentido, partimos da leitura de Walter Benjamin (2006b) que aponta a necessidade de pensarmos de forma alargada a concepção de modernidade capitalista, tornando essencial a inclusão da dimensão cultural e a percepção das

sensibilidades para o entendimento da realidade social, no que tange à busca pela superação das tendências instrumentais que desconsidera o fazer dos sujeitos no desenvolvimento social.

Partindo do pressuposto teórico-metodológico trabalhado por Benjamin (2006b), para a realização desse projeto, buscamos conhecer os professores com quem dialogaríamos durante essa trajetória: o que pensam sobre seu cotidiano no espaço escolar, suas opções pedagógicas, os seus valores humanos e culturais, sua visão de mundo, suas sensibilidades e afetividades. Nesse sentido, também compartilhamos do pensamento de que o ofício dos professores se mistura com o que “[...] vivem, pensam, agem e com suas autoimagens, certezas e incertezas, com horizontes possíveis como gente e como grupo social e cultural” (ARROYO, 2002, p. 199).

Na primeira etapa da pesquisa convidamos os professores da escola mencionada a participarem de um questionário com questões abertas e fechadas, pautado nos eixos: formação pessoal, inicial e continuada; trabalho docente e cotidiano e metodologias de ensino e tecnologias, pois acreditamos que as experiências vividas por esses profissionais fornecem indicativos para avançarmos no debate sobre a formação continuada e construirmos práticas culturais mais inventivas na escola.

Ao analisarmos os questionários respondidos pelos professores acerca dos seus processos de formação continuada, pudemos perceber a tendência de vínculo das práticas pedagógicas nas diferentes matizes pedagógicas existentes, dentre elas, no racionalismo, positivismo, liberalismo, cientificismo ou, ainda, no tecnicismo. Por isso, pretendemos, ao longo da pesquisa, desenvolver processos formativos que não reproduzam as ideologias das tendências dominantes, mas construir propostas que considerem os professores enquanto sujeitos autônomos e singulares, ou seja, uma formação continuada que possibilite a abertura de espaços para preservar os valores humanos, bem como ampliar seus referenciais e visões de mundo, a fim de romper com as propostas de formação de professores que se pautam no imediatismo do “aqui e agora”, com cursos, em sua maioria, superficiais e efêmeros. Essa proposta se dá pelo fato de que a maior parte das políticas formativas está atrelada à concepção utilitária de formação, tendo como um dos eixos a necessidade de enquadrar as práticas pedagógicas dos professores aos ditames da modernidade (FELDFEBER, 2009).

Concomitante às questões pontuadas, mapeamos as necessidades formativas dos professores que atuam na escola, para posteriormente, em um segundo

momento do projeto, construirmos espaços de debate e propostas de formação continuada, levando em consideração as singularidades locais e os sujeitos em sua inteireza, com suas certezas/incertezas, completudes e incompletudes (GALZERANI, 2008a).

Sendo assim, este artigo procura apresentar a visão dos professores pesquisados sobre sua formação continuada e os modelos de processos formativos ofertados pelo Estado. Dos 57 professores, 23 – ou seja, 40,35% – responderam o questionário. Enquanto pesquisadoras, ficamos interessadas em conhecer quem eram os professores que estão abertos para o diálogo e o trabalho coletivo. Ou ainda, o que os motivaria a participar de um projeto de pesquisa. Tais inquietações também estavam relacionadas pelo fato de ambas as pesquisadoras possuírem uma trajetória significativa na educação básica (entre dez e quinze anos de atuação), atuando ainda hoje na rede pública de ensino, embora em áreas diferentes. Vivenciamos também, enquanto professoras e pesquisadoras, a cotidianidade do espaço escolar e do espaço universitário, suas contradições, amálgamas e ambivalências. Acreditamos que a relação estabelecida pelo projeto entre os professores da escola e as nossas experiências como professoras nos dois espaços de trabalho pode contribuir para a superação da visão de hierarquização dos saberes entre universidade e escola. A partir dessa sistematização, o projeto *Professor, seu lugar é aqui* visa construir propostas de formação, na contramão de tendências que não considerem o saber e o fazer do professor, o seu cotidiano e a escola como espaço multifacetado.

A visão dos professores sobre seu processo de formação continuada: espaços para reflexão sobre a sua prática pedagógica?

Ao analisarmos a fala dos entrevistados, construímos alguns eixos de análise que nos possibilitaram o entendimento a respeito da visão dos professores sobre o seu processo de formação continuada. Os professores entrevistados levantaram elementos significativos para a compreensão de que a formação continuada é essencial para o desenvolvimento da atividade docente, mas que, muitas vezes, esse processo é realizado de forma mecânica, não levando em consideração a necessidade dos professores e do espaço da escola.

Formação continuada e realização do trabalho do professor

O primeiro questionamento realizado buscava levantar o entendimento sobre o processo de formação desses professores e sua relação com o trabalho docente. Pudemos perceber a convergência na fala dos professores sobre seu processo de trabalho e a necessidade da formação continuada. Todos os professores entrevistados entendem que a formação engloba ações que busquem melhorias no processo de ensino-aprendizagem por meio de uma melhor preparação para a realização da prática pedagógica no espaço escolar.

São subsídios que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem (professor 1 e 4).

Cursos com ênfase em questões didáticas e conteúdos específicos para uma melhor preparação enquanto educador (professor 2 e 3).
Formação que o professor faz para melhorar sua prática pedagógica (professor 11 e 13).

Trabalho contínuo em que traga informações concretas sobre a realidade da sala de aula (professor 12, 14 e 15).

A fala dos professores nos direciona a entender que a formação para eles contribui para a melhoria da prática em sala de aula. Relacionado a essa questão, Veiga (2009) entende que a formação deve extrapolar a reflexão sobre a prática (ação) que o professor desenvolve no ambiente escolar, e possibilitar teorizar por meio da investigação para entender sua prática pedagógica, em que pensar e fazer devem estar atrelados por meio da comunicação, podendo assim pensar em caminhos para mudanças pedagógicas (VEIGA, 2009).

Nesse sentido, a autora entende que os processos formativos, quando compartilhados e realizados em uma perspectiva de uma educação crítica e emancipadora, poderão ampliar domínio dos saberes da docência, a unicidade entre teoria e prática e autonomia profissional. Uma formação que implica entender o papel da docência e o professor como agente social, já que esse processo é um ato político e inacabado, ou seja, é uma ação contínua.

Ao encontro de Veiga, a professora Maria Carolina Bovério Galzerani (2008b), em seu texto *Entrelazando conocimientos, memorias y prácticas educativas: una producción de culturas docentes*, também compartilha a concepção de

formação de professores como processo inacabado, tendo como fundamento básico a diversidade cognitiva dos saberes, a pluralidade de seus vínculos historicamente datados, assim como o diálogo que esta diversidade e pluralidade possibilitam. Diálogo concebido como atitude comunicacional como confrontação de lógicas, não pautado pela racionalidade instrumental. Diálogo questionador das relações de saber e poder presentes no contexto da escola, capaz de desconstruir os jogos de produções de sentidos. Diálogo aberto à exploração de si mesmo, e em relação aos outros, situados em outros espaços e tempos e que contribui para “[...] hacer la fenomenologia de la práctica y no hacer de la práctica una aplicación normativa de la teoría. Concebido en estos términos, la formación de docentes comprende un proyecto humano emancipatório” (GALZERANI, 2008b, p. 18).

Além disso, Nóvoa (2009, p. 7-25) também entende a formação continuada como um “[...] investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os recursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”, sem perder de vista as “[...] práticas de formação de professores baseadas numa investigação que tenha como problemática a ação docente e o trabalho escolar”.

Fazer-se professor

Um elemento importante colocado pelos professores foi a necessidade da formação constante, visto que a formação inicial para a docência, na Universidade, é apontada, muitas vezes, como deficitária. Podemos perceber essa questão quando comparamos o tempo de atuação desses professores no espaço escolar. Dos 23 professores pesquisados, 17% tem entre 0 e 5 anos de sala de aula; 26% entre 5 e 10 anos de sala de aula; 13% entre 10 e 15 anos de sala de aula; 26% entre 15 e 20 anos de sala de aula; e 17% entre 20 ou mais anos de profissão.

Quando sai da Universidade encontrei um afastamento entre o que é ensinado e a realidade (professor 2, 16 anos de magistério).

Formação falha. Não existe uma formação na Universidade para a realização do trabalho pedagógico na escola (professor 1, 15 anos de magistério).

Na minha graduação a formação foi precária. Procurei outros cursos para me atualizar (professor 21, 15 anos de magistério).

A formação do professor começa com o curso superior onde existe uma preparação para exercer sua profissão. A minha formação foi muito boa, na parte teórica. Na hora que chegamos na escola é diferente (professor 23 e 29 anos de magistério).

Podemos compreender que a universidade, muitas vezes, não “prepara” os alunos para a vivência na escola. Sabemos que esse processo é histórico, em virtude das licenciaturas serem cursos de “pouco” prestígio profissional (CUNHA, 2005). Podemos visualizar esse distanciamento presente ainda nos dias de hoje, na fala de professores que estão na escola e têm até 5 anos de exercício profissional.

A graduação foi ineficiente para a docência e satisfatória para a pesquisa (professor 3, 4 anos de magistério).

O curso de graduação não tem direcionado para a prática pedagógica. Diante disso, procurei uma especialização em ensino (professor 20, 5 anos de magistério).

[Um professor faz um paralelo entre sua formação na universidade e a formação de colegas, após 29 anos de magistério]. A realidade das aulas são bem distantes. Hoje vejo professores que saem das Universidades e essa realidade não mudou (professor 23. 29 anos de magistério).

Na fala dos professores, percebemos que os mesmos, ao se depararem com o cotidiano da sala de aula, encontram situações jamais imaginadas. Um dos motivos acerca desse problema ocorre porque ainda algumas universidades permanecem com a dicotomia entre a teoria e a prática, fato que reduz ainda mais as possibilidades de atuação docente no espaço escolar. Torna-se necessário um rompimento desse perfil de formação inicial de professores nas licenciaturas e a busca de um profissional que se faz professor². Paim (2007) entende a formação para além do mundo da universidade, e propõe a possibilidade do professor “fazer-se professor” ao longo de toda a sua vida, tendo em vista o processo de incompletude e inacabamento do ser humano e que se sinta sujeito do processo formativo, encontre a sua autonomia ao sair da universidade e chegue à escola

com o propósito de participar do processo de construção do conhecimento escolar junto com seu aluno, e, por fim, que estejam abertos à troca de experiências e partilha de saberes entre os diferentes sujeitos que engendram o ambiente escolar.

Entende-se, então, uma diferença entre o formar e o fazer-se professor. Para Paim (2007), o “fazer-se professor” ocorre de maneira relacional com outros sujeitos; então, é um processo que se dá no envolvimento com o outro, que tanto pode ser com outro profissional da área, ou o próprio professor universitário, na troca de experiências, conhecimentos com os alunos, visto que são elementos que contribuem para o desenvolvimento profissional. Nesse sentido, levar em consideração a experiência para o “fazer-se professor” entendemos que é a base para o início de propostas de mudanças nos processos de formação inicial e continuada dos professores. (PAIM, 2007).

Contributos da formação para a prática?

Além das reflexões abordadas no artigo acerca dos processos formativos dos professores, buscamos compreender também a sua visão sobre as especificidades dos cursos de formação continuada ofertada pelo Estado do Paraná, considerados a priori como “oficiais”. Esses cursos são ofertados durante as semanas pedagógicas e todos os professores da escola são “obrigados” a realizar. Existem também outros cursos ofertados pelo Estado durante o período letivo, onde não existe a obrigatoriedade de participação. Perguntamos aos professores sobre o que a formação oferecida pelo Estado contribui para o seu trabalho.

Dos 23 professores pesquisados, 34% falaram que a formação não auxilia em nada; para 26%, auxilia na melhoria da teoria; para 21%, na melhoria da teoria e da prática, e para 17%, na melhoria da prática. Somente 21% dos professores compreendem a formação continuada como a busca pela melhora na práxis pedagógica. A indicação pela melhoria na teoria (26% dos professores) se dá pelo fato de que os professores afirmaram que a formação ofertada pelo Estado, em sua grande maioria, é realizada através de textos teóricos e questionários que, depois de lidos e respondidos, são encaminhados para a Secretaria de Estado da Educação. Um grande número de professores (34%) afirmaram que esse “modelo” de formação não contribui para o seu trabalho pedagógico.

Além disso, complementaram seus relatos com algumas experiências durante esses processos formativos. Assim, a maioria dos professores, ou seja, 65% responderam que a formação ofertada pelo Estado tem um caráter instrucional e não pedagógico.

Formação institucional e não pedagógica com características desajustadas?

Na visão dos professores, os processos para essa formação vêm prontos, não levando em conta a especificidade da escola e nem dos professores, desconsiderando suas experiências singulares, conforme os apontamentos a seguir:

Em geral são temas prontos, fechados que não correspondem com nossa ânsia e angústias específicas (professor 3).

Normalmente já vem tudo pronto. Até pedem nossa opinião, mas nunca vem um retorno (professor 4,7 e 11).

Na maioria das vezes discutimos textos prontos, a partir de temas que a Secretaria do Estado julga importante para nossa prática (professora 19).

São saberes produzidos por outros profissionais (professor 6).

Outro elemento levantado por esses professores é que esses saberes não estão de acordo com a prática dos professores nem com a realidade da escola.

Geralmente não somos ouvidos e muitas vezes os conteúdos são fora da realidade da sala de aula (professor 12).

São textos prontos. Não há prática efetiva (professora 14).

Raramente são cursos que trazem novas práticas (professora 22).

Um professor apontou que os cursos, muitas vezes, tem uma preocupação com a motivação, autoajuda e voluntariado: “O que vi foram cursos com muito voluntariado e autoajuda” (professor 13).

A partir das falas dos professores podemos entender que as tendências racionais instrumentais estão fortemente presentes na formação continuada de

professores. A tendência racional instrumental permeia essa formação, no sentido de propor a eficiência institucional e reproduzir cursos utilitaristas e imediatistas (PAIM, 2007). A formação de professores dentro do modelo “treinamento” é fruto da racionalidade técnica (instrumental), fundamentado nas competências.

Essa vertente implica em uma formação de tecnólogos que apenas executam, mas não conhecem os fundamentos do seu fazer, limitando a um saber prático desvinculado do contexto social. Esse processo apresenta uma dicotomia entre os que planejam, decidem (especialistas) e os que executam (professores). Dessa forma, os saberes são hierarquizados, as tarefas divididas em prol da racionalização do trabalho escolar.

Percebemos então que, em sua grande maioria, os cursos são apresentados prontos, sem sentido para o professor e até mesmo desvinculados do contexto social e escolar. Quanto às políticas públicas educacionais, geralmente não atendem diretamente a demanda dos professores, pois as mesmas não decorrem de suas necessidades e desejos, sendo por vezes impostas (de cima para baixo), fato que provoca, mesmo quando apresentam iniciativas interessantes, o fracasso.

Entendemos assim, a partir dos posicionamentos dos professores, que, enquanto a formação de professores for restrita as “[...] injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente” (NÓVOA, 2009, p. 4), pois não propõe novas formas de organização da profissão, já que o “[...] discurso torna-se irrealizável se a profissão continuar marcada por fortes tradições individualistas ou por rígidas regulações externas, designadamente burocráticas, que se têm acentuado nos últimos anos” (NÓVOA, 2009, p. 7).

Para o autor não haverá nenhuma mudança significativa, se a formação não passar para dentro da profissão, ou seja, os professores como agentes na formação dos seus colegas de profissão. As propostas teóricas só fazem sentido se construídas dentro da profissão e apropriadas de reflexão dos professores sobre o seu trabalho, buscando-se assim o sentido na escolha dos caminhos a serem seguidos. Ao contrário disso, Behrens (1999) ressalta que se forem medidas apenas de fora não atenderão suas necessidades, pois por si só nenhum curso de formação docente leva a mudanças substanciais, principalmente se for apresentado aos professores de maneira estanque e desligada da prática pedagógica, bem como distante do contexto sócio-histórico do sujeito.

Onde estão as experiências dos professores nos cursos de formação?

A última questão solicitava o levantamento das positivities e negatividades da formação continuada para a realização do trabalho do professor em sala de aula. Vários professores colocaram que a formação continuada possibilita a união dos professores e o estabelecimento de diálogos e partilha de experiências. Percebemos aqui a questão da experiência como elementos centrais para o trabalho do professor, como nas falas a seguir:

Quando os cursos são voltados mais especificamente para alguma área, a troca de experiência é muito válida (professores 7,11,12,13). Troca de experiência com os professores nesses encontros, pois percebemos as dificuldades e os anseios na prática pedagógica, além de partilharmos metodologias que outros professores estão utilizando e quais os resultados (professor 14).

Possibilita a união dos professores, o diálogo e muitas vezes a solução de problemas. Da teoria pouca coisa se aproveita, pois muitas vezes são impostas (professor 18)

Entendemos que os saberes docentes são frutos da experiência de vida e da escola, porque são construídos no cotidiano,

[...] são saberes plurais e heterogêneos, pois se originam de diversas fontes ou espaços de formação. Levar em conta o processo de desenvolvimento profissional aliado ao pessoal é contribuir para a construção de identidade docente (TARDIF, 2000, p. 13-16).

Ao encontro dessas ideias, Behrens (2009) explica que os saberes são fundamentais no trabalho do professor, pois são concebidos e entendidos dentro do âmbito do ofício e da profissão. A formação dos professores e os saberes experienciais estão intimamente ligados aos aspectos da sua vida pessoal e com a identidade do docente, pois os indivíduos não são sujeitos fragmentados; por isso a necessidade de pensar na totalidade desse professor, para identificar como as relações são estabelecidas no “chão da escola”

onde atuam vários agentes com esse profissional: os pais, alunos, diretores e comunidade em geral. Ultrapassar os limites da racionalidade instrumental de ensino requer pensar sobre a figura do professor como indivíduo cheio de experiências que precisam ser contadas e, dessa maneira, como autor das suas práticas pedagógicas, deixando de ser submisso ao conhecimento produzido em outras instâncias, eliminando os resquícios de como deve ser o modelo padrão de professor.

Benjamin (2006a) nos mostra a necessidade de perceber que, na fala dos professores, ainda existe uma leitura de que os cursos de formação continuada produzem vivências mecanizadas, sem sentidos para o sujeito. Porém, o autor nos convida a construir uma história a contrapelo das tendências racionalistas instrumentais, desafiando os elementos da modernidade capitalista e abrindo espaços para engendrar experiências sensíveis.

Para Canário (2003), o trabalho de formação a partir das histórias experienciais procura desenvolver dispositivos de escuta de interpretação das experiências passadas e dos saberes a elas associados para promover uma rearticulação e recontextualização que as projete no futuro, tendo como elemento principal um saber e saber fazer para além das competências e do modelo regulador da sociedade capitalista.

Formação instrumental ou formação pedagógica? Perspectivas e desafios

Pudemos levantar algumas considerações a partir da análise da fala dos professores. Um elemento importante é o movimento de contradição, visto que alguns professores compreendem a necessidade de formação continuada ofertada pelo Estado como elemento central no trabalho docente, sendo que a dificuldade existente é de que essa formação seja realizada de forma mais ampla e que leve em consideração o saber e o fazer dos professores. Essas contradições se fazem presentes no espaço da escola, visto que muitos professores buscam formação fora da formação oficial, por considerarem que a mesma não leva em conta a necessidade da prática pedagógica como um elemento vinculado ao dia a dia da sala de aula. A formação continuada é realizada, mas, muitas vezes,

as ações oriundas desses processos são difíceis de serem implementadas, por inúmeros aspectos presentes no espaço escolar.

Tendo como base esse contexto, podemos afirmar que o principal modo pelo qual ocorre a intervenção do Estado sobre a educação é por meio de políticas públicas educacionais. Podemos perceber, pela fala dos professores, que as políticas públicas de formação continuada, na sua grande maioria, não levam em consideração o cotidiano do espaço escolar, as experiências e as sensibilidades dos professores.

A formação de professores, na maioria das vezes, assenta-se na perspectiva racional instrumental (PAIM, 2007). Essa perspectiva centra-se em um sistema, assegurando a adaptação técnica e, eventualmente, a adaptação psicológica dos indivíduos ao novo contexto social. Assim, as políticas públicas educacionais e os documentos oficiais (Parâmetros Curriculares Nacionais e Diretrizes Curriculares Estaduais), muitas vezes, desconsideram as especificidades dos saberes docentes e ressaltam a valorização da técnica.

Quanto às políticas de formação de professores apresentadas nas propostas governamentais, Arroyo (2002, p. 203) explica que parte delas é fruto de discursos sobre a imagem dos professores como agentes “[...] despolitizados, alienados, sem consciência de classe, sem compromisso político e desmobilizados”. A propagação dessa visão é para disseminar a ideia da falta de competência dos professores, sendo uma saída para valorizar as novas técnicas pedagógicas e que se apresentam como “treinamentos” desconectados da realidade da escola e do cotidiano dos professores.

Sustentamos essas questões no pensamento de Benjamim (2006a), que explica que tal situação é fruto do avanço da modernidade capitalista. O autor coloca que esse avanço faz com que as experiências vividas se percam no curso do tempo, dando lugar ao aparecimento de histórias curtas, rápidas, assentadas na concepção de um tempo curto e fragmentado. Assim, as coisas, dentre elas o processo de trabalho e formação dos professores, modificam-se e tornam-se descartáveis.

Portanto, o avanço da modernidade capitalista devasta as tradições, as identidades e as experiências. Essa modernidade altera as sensibilidades dos indivíduos, o fazer humano e hierarquiza os conhecimentos, tanto na escola como na universidade (GALZERANI, 2008b).

Linhas (in) conclusivas

A partir da experiência compartilhada no projeto *Professor, seu lugar é aqui* e que está em desenvolvimento na escola mencionada, pudemos perceber que os professores vivem a fragmentação do seu fazer, um tempo homogêneo, mecânico, vazio de sentido, sobrepondo a supervalorização da competência, o deslocamento do processo de trabalho para os resultados, impossibilitando, muitas vezes, que os trabalhadores narrem suas trajetórias pessoais e docentes ou ainda desconsiderando-as em suas formações continuadas. Essa questão se faz presente na fala dos professores entrevistados, visto que a maioria aponta que seus saberes e experiências não são levados em consideração quando o Estado estrutura e oferece a formação continuada, reconhecida como “oficial”.

Nessa perspectiva apontada, os saberes docentes e as experiências, bem como as identidades, vão sendo esquecidas ou apagadas pelo avanço da modernidade capitalista. Os sujeitos vão sendo moldados, a partir da lógica da racionalidade instrumental. Os cursos de formação continuada acabam sendo ofertados para atingir essa lógica; por isso, tratam a prática pedagógica e o trabalho docente de forma homogênea, através de modelos formatados de como deve ser um “bom professor”.

Em diálogo com Walter Benjamin (2006a), o avanço da modernidade capitalista visa seguir uma proposta de formação continuada instrucional. Constatamos que, no Estado do Paraná, esse modelo, na maioria das vezes, é predominante, com vistas à desvalorização e interdição da experiência, do diálogo e da partilha dos professores. Em consequência dessa proposta, ficamos com as sensibilidades moldadas pela rapidez das informações, pelo imediatismo das “coisas”, da técnica pela técnica, e pelas relações sociais e educacionais efêmeras.

Nesse projeto partilhamos da concepção que envereda pelos caminhos da racionalidade estética que entende a formação continuada como um processo que liga as experiências de vida do professor articuladas aos contextos sociais e culturais mais amplos de nossa sociedade. Quando nos dispusemos a promover o diálogo com a escola envolvida na pesquisa, partimos na contramão ou, como diz Benjamin (2006a), a “contrapelo” dos elementos da modernidade capitalista apontados nesse debate. Buscamos, na segunda etapa do projeto *Professor, seu lugar é aqui*, pensar em “outras” possibilidades de formação continuada que superem as tendências instrumentais ancorando-se na racionalidade estética.

Trabalharemos o processo de formação continuada no espaço escolar, tendo como foco as narrativas, as memórias e as experiências dos professores, procurando encontrar outras sensibilidades que envolvam dimensões mais humanas e culturais mais ampliadas na sociedade.

Notas

- 1 A expressão “professores”, ao longo do texto, refere-se tanto a professores do sexo masculino como feminino.
- 2 A discussão sobre o fazer-se professor é fruto da leitura da tese de doutorado de Elison Paim sobre *Memórias e Experiências do fazer-se professor (a) de história da Faculdade de Educação* (Unicamp) e do artigo *Do Formar ao Fazer-se Professor* (PAIM, 2007).

Referências

- ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BEHRENS, Marilda. *Formação Continuada e a Prática Pedagógica dos professores*. Curitiba: Champagnat, 1999.
- BENJAMIN, Walter. *O narrador*. In: _____. *Obras Escolhidas*. v. I: Magia e técnica, arte e política. Tradução de S. P. Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2006a. .
- _____. *Passagens*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006b.
- CANÁRIO, Rui (Org.). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto, 2003.
- CUNHA, Maria Isabel da (Org.). *Formatos Avaliativos e Concepção de Docência*. Campinas: Autores Associados. 2005
- FELDFEBER, Myrian. Internacionalização da educação, “Tratado de livre comércio” e políticas educativas na América Latina. In: FERREIRA, Elisa Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalla Andrade (Org.). *Crise da escola e políticas educativas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 65-80.
- GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Memória Tempo e História: perspectivas teórico-metodológicas para pesquisa em ensino de história. *Cadernos do CEOM*, ano 21, n. 28, p. 15-29, 2008a.
- _____; PARDO, Maria Benedita Lima; LOPES, Amélia (Org.). Entrelazando conocimientos, memorias y prácticas educativas: una producción de culturas docentes IN: *Uma “nueva” cultura para la formación de maestros: es posible?* Porto, Portugal: Ed. Livisic/AMSE-AMCE-WAER, 2008b, p. 15-38.

NÓVOA, Antonio. *Professores imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009. Disponível: <http://www.slideshare.net/mzylb/antonio-novoa-novo-livro>

PAIM, Elison A. Do Formar ao Fazer-se Professor. In: MONTEIRO, Ana Maria (Org.). *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad/Fapery, 2007.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação-ANPED*, Campinas, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Aventura de formar professores*. Campinas: Papirus, 2009.

recebido em 11 jul. 2014 / aprovado em 11 dez. 2014

Para referenciar este texto:

BATTINI, O.; FRANÇA, C. S. Projeto Professor, seu lugar é aqui: por uma nova cultura de formação continuada. *Dialogia*, São Paulo, n. 21, p. 131-146, jan./jun. 2015.