

Formação continuada: pesquisa a partir das fontes formativas expressas por um grupo de professoras

Continuing education: research from the normative sources expressed by a group of teachers

Anoel Fernandes*

DOI: [http://dx.doi.org/10.20435/2318-1982-2016-v.21-n.42\(08\)](http://dx.doi.org/10.20435/2318-1982-2016-v.21-n.42(08))

Resumo

O objetivo deste artigo foi investigar de onde advêm as experiências de formação continuada de um grupo de professoras atuantes no ciclo I da rede pública estadual paulista. Como método de pesquisa, aplicou-se um questionário para um grupo de 37 professoras. O referencial teórico utilizado para análise foi o conceito de formação tal como formulado por Adorno e seus desdobramentos. Com base nas respostas dadas a um questionário que conteve itens referentes à realização de cursos de atualização profissional e instituições promotoras de tais cursos, assim como as fontes de influência sobre as professoras no que se refere à educação. Os resultados indicam que a formação continuada das professoras que compuseram a amostra é realizada em sua maior parte pelo próprio *locus* de trabalho em que estão inseridas. Os dados aqui encontrados desencadeiam uma discussão relevante, a saber: a formação no âmbito do trabalho é pseudoformação por ser uma formação voltada para atender às demandas do sistema.

Palavras-chave

Formação continuada; experiência formativa; trabalho e formação.

Abstract

The aim of this paper was to investigate from where comes the continuing education experiences of a group of active teachers in the cycle I of the São Paulo public schools. As a research method was applied a questionnaire to a group of 37 teachers. The theoretical framework used for the analysis was the concept of training as formulated by Adorno and its consequences. Based on responses to a questionnaire that contained items related to realization of professional development courses and institutions that promote such courses, as well as the sources of influence on teachers with regard to education, the results indicated that continuing education the teachers in the sample is carried out mostly by the working locus own which they operate. The data found here trigger a relevant discussion, namely: training as part of the work is to be pseudoformação oriented training to meet system demands.

Key words

Continuing education; formative experience; work and training.

* Faculdade de Itapecerica da Serra (FIT), Itapecerica da Serra, SP, Brasil.

1 INTRODUÇÃO

As discussões em torno da formação de professores permeiam tanto os embates acadêmicos, quanto as formulações das políticas educacionais. De antemão, atesta-se para o reconhecimento do quanto é amplo e complexo o tema da formação docente, e que, uma das facetas que compõem tal complexidade é justamente a formação continuada. Diante disso, o presente artigo apresenta inicialmente algumas considerações sobre as tendências de pesquisa sobre formação de professores no Brasil. Posteriormente, discorre sobre a formação de professores, com considerações a partir da teoria crítica da sociedade, para, em seguida, analisar as experiências de formação continuada das professoras¹ que compuseram a amostra dessa investigação.

O objetivo proposto é identificar de onde advêm as experiências formativas das docentes investigadas, especificamente aquelas que ocorreram após a formação inicial. Para a consolidação de tal tarefa, a pesquisa foi realizada com um grupo de 37 professoras atuantes no ciclo I do ensino fundamental da rede pública estadual paulista (os critérios de seleção e método para coleta de dados serão explanados mais adiante).

¹ Doravante, os sujeitos de pesquisa serão denominados de professora(s). Isso porque o grupo é composto somente por indivíduos do sexo feminino.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TENDÊNCIAS DE PESQUISA E FORMULAÇÕES POLÍTICAS

O presente tópico tem a função tanto de situar os discursos amparados legalmente via legislação sobre a formação de professores, como de apresentar de que maneira a discussão acadêmica brasileira vem tratando a temática da formação de professores. Para tal tarefa, os dados aqui apresentados tiveram como referência os balanços de pesquisa realizados por Andrade (2006) e André et al. (1999).

Em seu balanço de pesquisa, Andrade (2006, p. 23) identificou cinco eixos temáticos sobre a formação de professores no país: formação inicial, formação continuada, formação inicial e continuada juntas, identidade e profissionalização docente e política de formação. De sua parte, André et al. (1999) tiveram como objetivo fazer uma síntese integrativa do conhecimento sobre o tema da formação do professor, com base na análise das dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação do país (de 1990-96), dos artigos publicados em dez periódicos da área (no período 1990-97) e das pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho (GT) Formação de Professores da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) no período de 1992 a 1998.

No que diz respeito às dissertações e teses defendidas entre os anos de 1990 e 1996, as autoras destacam que “dos 284 trabalhos sobre formação do

professor, produzidos de 1990 a 1996, um total de 216 (76%) tratam do tema da formação inicial, 42 (14,8%) abordam o tema da formação continuada e 26 (9,2%) focalizam o tema da identidade e da profissionalização docente” (ANDRÉ et al. 1999, p. 302). As autoras analisaram também um total de 115 artigos publicados no período entre 1990 e 1997, em dez periódicos selecionados com base nos critérios de expressividade e acessibilidade, e considerando-se a importância da instituição divulgadora e sua circulação nacional. Os temas mais enfatizados nos periódicos foram “identidade e profissionalização docente, com 33 artigos (28,7%); formação continuada, com 30 (26%); formação inicial, com 27 (23,5%) e prática pedagógica, com 25 (22%)” (ANDRÉ et al. 1999, p. 304). Quanto ao GT Formação de Professores da ANPEd, as autoras encontraram 70 trabalhos apresentados no período 1992-98. Os principais temas abordados nesses textos foram: “formação inicial, com um total de 29 textos (41%), formação continuada, com 15 textos (22%), identidade e profissionalização docente, com 12 textos (17%), prática pedagógica, com 10 textos (14%) e revisão de literatura, com 4 textos (6%)” (ANDRÉ et al., 1999, p. 307).

Diante da explanação desses balanços de pesquisa, aponta-se que, mesmo apreendendo dados em diferentes fontes, ambos os balanços de pesquisa apresentaram o tema da formação continuada como o segundo tema mais investigado. Tais dados permitem apontar

que a temática da formação continuada possui forte apreço nas discussões acadêmicas. Vale dizer de plano que, apesar da diversidade de temas que compõe o debate acerca da formação docente, assim como as posições acadêmicas polêmicas e controversas que envolve, pode-se dizer que um desses temas – a formação continuada – goza de certo consenso, a saber: tanto os dirigentes educacionais, quanto boa parte dos estudiosos da educação defendem a necessidade da formação contínua dos docentes atuantes na educação básica.

No que tange às formulações políticas, destaca-se o expresso no documento que define os referenciais para a formação dos professores:

É *consenso* que nenhuma formação inicial, mesmo em nível superior, é suficiente para o desenvolvimento profissional, o que torna indispensável a criação de sistemas de formação continuada e permanente para todos os professores. (BRASIL, 1999, p. 17, nosso grifo).

Diante do tal consenso preconizado oficialmente pelo Ministério da Educação (BRASIL, 1999), assim como pela sanção dos intelectuais que, em sua maioria, atestam para certa relação entre qualidade da educação e formação continuada de professores, o presente texto centraliza a discussão em torno da formação continuada de docentes, especificamente as fontes formativas que ocorreram após a formação inicial, concebidas como formação continuada.

No entanto, antes de adentrar na apreensão de tais fontes formativas, apresenta-se a seguir a discussão de formação tal como desenvolvido pela teoria crítica da sociedade, mas especificamente, como um dos expoentes da referida teoria – Adorno – concebe a formação, para em seguida apresentar e discutir os dados a partir das manifestações das professoras.

3 FORMAÇÃO DOCENTE: QUESTÕES E REFLEXÕES A PARTIR DA TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE

Como ponto de partida, deve-se esclarecer que, no presente texto, o principal interlocutor acerca do tema formação é Adorno. Ressalta-se também que esse autor não se desdobrou na tarefa de escrever nenhum livro que tivesse como tema específico a educação, porém, ao adentrarmos em sua produção, é possível encontrar uma relação entre a questão educacional e a formação dos indivíduos. A título de exemplo, destaca-se a tradução realizada por Wolfgang Leo Maar, no ano de 1995, de um conjunto de conferências e entrevistas de Adorno sobre a educação, resultando na publicação do livro “Educação e Emancipação”. Nesses textos que compõem esse livro, assim como no ensaio “*Teoria de la pseudocultura*”, Adorno desenvolve formulações e reflexões sobre a realidade em que se transformou a formação cultural. E são justamente essas formulações do autor que norteiam a noção de formação no presente texto.

Tendo como referência as formulações de Adorno, Maar (2006, p. 16)

menciona que a temática da formação não é um tema novo, pois “a crise da formação é a expressão desenvolvida da crise social da sociedade moderna. De Hegel a Marx, de Nietzsche a Freud, de Husserl a Heidegger, de Lukács à Escola de Frankfurt, a crise no processo formativo seria um tema privilegiado”.

Tal privilégio posto por diversos intelectuais reside justamente na importância social que a temática da formação envolve. Adorno (1972) no ensaio “*Teoria de la pseudocultura*” ao discorrer sobre o conceito de formação, a define da seguinte maneira: “la formación no es otra cosa que la cultura por el lado de su apropiación subjetiva” (ADORNO, 1972, p. 142-43).

Resende (2003), apropriando-se do conceito de formação tal como desenvolvido por Adorno, traz algumas ponderações que auxiliam na compreensão dos entraves para que a formação ocorra. Para a autora:

O processo cultural traz em sua base a promessa de gratificação. Esta implica realizações das pulsões, alteradas em sua constituição social e histórica, diante de uma realidade da mesma forma transformada na busca de uma vida melhor para o homem. Porém, pode-se verificar que a cultura tem proporcionado poucos elementos que direcionam para a emancipação humana. As chances humanas de autodeterminação e de autoconsciência são poucas. Desse modo, sem a autonomia

que diferencia o indivíduo da natureza, a cultura configura-se como dominação. Portanto, só através da compreensão das condições de perpetuação da dominação, no indivíduo e na cultura, é que se poderá eliminá-la, levando a uma verdadeira formação cultural. (RESENDE, 2003, p. 40).

Frente a tal dificuldade de formação dos indivíduos, emerge aquilo que Adorno (1972) denominou de pseudo-formação, em que a formação cultural “se convierte en una pseudoformación socializada, la omnipresencia del espíritu alienado [...] la pseudoformación se convirtió en la forma dominante de la conciencia actual” Adorno (1972, p. 142).

Nessa mesma linha de reflexão, Duarte (2003, p. 442) aponta que “há, de fato, uma crise nos mecanismos de formação (*Bildung*) que, por sua vez, é indício de uma crise mais ampla da própria cultura”. De outra parte, Resende (2003) aponta que a cultura não é independente, quer da sociedade, quer da natureza, quer do indivíduo – categorias privilegiadas na teoria crítica. Conforme a autora:

Os nexos estabelecidos entre os conceitos de sociedade, indivíduo, cultura e natureza estão sempre presentes, independentemente de qualquer aspecto que está sendo analisado, portanto, seria difícil refletir acerca dessa teoria sem analisar a questão da formação. Atualmente, fala-se muito

em crise de formação cultural. Esta, muitas vezes, é reduzida por pessoas desavisadas às instituições educacionais, responsabilizando-as pela situação em que se encontra a formação no contexto na sociedade. (RESENDE, 2003, p. 38).

No debate em que ocorre a associação entre instituições educacionais e formação, algumas reflexões merecem destaque. Se, de um lado, a escola na sociedade moderna foi definida como o local onde deve acontecer a formação das novas gerações, por outro lado, culpar somente esta pelos problemas da formação é desconsiderar os nexos existentes entre educação e sociedade. Como enfatiza Adorno (1972), o problema da pseudoformação é mais abrangente do que possa parecer à primeira vista. Conforme o autor:

Lo que hoy está patente como crisis de la formación cultural ni es mero objeto de la disciplina pedagógica, que tendría que ocuparse directamente de ello, ni puede superarse con una sociología de yuxtaposiciones – precisamente de la formación misma. Los síntomas de colapso de la formación cultural que se advierten por todas partes, aun en el estrato de las personas cultas, no se agotan com las insuficiencias del sistema educativo y de los métodos de educación criticadas desde hace generaciones; las reformas pedagógicas aisladas, por

indispensables que sean, no nos valen, y al aflojar las reclamaciones espirituales dirigidas a los que han de ser educados, así como por una cándida despreocupación frente al poderío de la realidad extrapedagógica sobre éstos, podrían más bien, en ocasiones, reforzar la crisis. (ADORNO, 1972, p. 141-42).

Reitera-se que, para Adorno, a cultura não é autônoma em relação à sociedade, à natureza e ao indivíduo. Os nexos entre eles estão sempre presentes, independentemente do aspecto que seja analisado. E é justamente a formação aquilo que permite o confronto entre o particular e a totalidade de modo que a análise não considere cada um dos polos isoladamente. Diante disso, para analisar a formação e a pseudoformação na sociedade contemporânea, é necessário apreender a dialética imanente ao próprio processo de reprodução material da sociedade, considerando a forma como se constituem os indivíduos. Vale a reflexão de que se a escola é constantemente apontada tanto por leigos, como pelos intelectuais e dirigentes políticos como o local privilegiado da formação, reitera-se que, em uma análise crítica, não se pode perder de vista os nexos que a escola estabelece com os processos formativos de forma geral, entre os quais a própria formação dos professores, que são incumbidos da inserção das novas gerações na cultura. Como se pode depreender, o colapso da formação é resultado de um processo social amplo, cujas

determinações devem ser reconhecidas também fora do âmbito estritamente cultural e pedagógico. Dessa forma, para conhecer a pseudoformação e sua relação com a reprodução da vida material é necessário investigá-la no conjunto da sociedade em que ela se manifesta.

Diante desse cenário, as reflexões sobre a formação dos professores são de suma relevância, justamente devido a perspectiva de investigar a forma social na qual acontece a formação dos indivíduos encarregados de educar as novas gerações.

Horkheimer e Adorno (1973) mencionam que o indivíduo se forma com os outros e com o meio, isto é, na convivência. Os autores são enfáticos no posicionamento sobre o processo formativo, afirmando que este deve estimular o pensamento próprio e a consciência, fatores fundamentais para o desenvolvimento da crítica e, portanto, das possibilidades de agir com autonomia ante as imposições da sociedade. Entretanto Crochík (2000, p. 163) afirma que a sociedade burguesa privou a formação de sua base, surgindo a pseudoformação, que é “a integração e domesticação do indivíduo [...] a pseudoformação impede o pensamento”. Diante dessa situação, os indivíduos não se apropriam livremente da cultura, prevalecendo o momento da adaptação aos padrões de conduta, de comportamento e de pensamento e a dificuldade de resistir às pressões sociais.

Se a pseudoformação é a tendência predominante, pode-se postular que os professores também são afetados

pelo colapso cultural e, por conta disso, podem apresentar algumas características, dentre as quais, a dificuldade de reflexão sobre as próprias condições de trabalho, a tendência à identificação imediata com aquilo que é imposto, assim como pode ensejar a adesão cega aos modismos pedagógicos devido a consciência obstruída advinda da formação precária.

Diante do argumento de que seria melhor um contato precário com a cultura do que nenhum, Adorno (1972, p. 163) afirma que “lo entendido y experimentado a medias – pseudoentendido y pseudoexperimentado – no constituye el grado elemental de la formación, sino su enemigo mortal”. E o acesso precário à cultura é indicador da existência de obstáculos que dificultam a formação. Para os que exercem a docência, essa situação é ainda mais dramática, haja vista que são formados para formar. Adorno (2006), ao refletir sobre a formação de professores, aponta que:

A colcha de retalhos formada de declamação ideológica e de fatos que foram apropriados, isto é, na maior parte das vezes decorados, revela que foi rompido o nexo entre objeto e reflexão. A constatação disso nos exames [provas aplicadas nos futuros professores] é recorrente, levando imediatamente a concluir pela ausência da formação cultural (*Bildung*) necessária a quem pretende ser um formador. (ADORNO, 2006, p. 63).

Ao indicar as causas dessa ausência de formação, Adorno (2006, p. 71) assinala que “as condições sociais como a origem, em relação à qual todos são impotentes, são culpadas pela insuficiência do conceito enfático de formação: a maioria não teve acesso àquelas experiências prévias a toda educação explícita de que a formação cultural se nutre”. Essas considerações possibilitam a reflexão sobre a realidade brasileira, mais especificamente sobre indivíduos que procuram a formação para o exercício da docência, uma vez que os postulantes à função docente talvez não tenham a formação cultural necessária para se tornarem formadores. De outro lado, buscam uma ascensão social por meio do exercício da docência, tal como identificado por Penna (2007). Em sua pesquisa, a autora indica que os indivíduos investigados por ela são, na maioria, pertencentes às camadas populares e, por conta disso, o exercício docente representou possibilidade de ascensão social, posicionando-os nas classes médias (PENNA, 2007).

Na discussão sobre os processos de formação dos indivíduos, Adorno (2006) aponta que, para que ocorra, a formação tem que ir além da adaptação. Ao discorrer sobre de que forma a educação, em qualquer nível de ensino, seria capaz de contribuir para a eliminação da pseudoformação, o autor enfatiza que vivemos em uma sociedade do enquadramento, da adaptação, da integração e, nesse sentido, a educação, para ser crítica, tem de ser subversiva, e

os educadores não podem se resignar a atuar como instrumentos facilitadores da adaptação. Ao defender a reflexão como forma de promover o pensamento independente, Adorno apresenta o que espera da educação: o exercício da reflexão e a emancipação. Tendo como referência o processo de formação tal como defendido por Adorno, Resende (2003, p. 39-40) aponta que o entendimento da relação entre indivíduo e cultura é essencial, uma vez que “essa relação se dá através da constatação das condições objetivas que fazem a mediação, sendo importante refletir acerca do processo cultural que ocorre na sociedade capitalista”. Por sua vez, Adorno (1972), ao refletir sobre a formação no sistema capitalista, enfatiza que:

La idea misma de formación, que tiene en sí una esencia antinómica: sus condiciones son la autonomía y la libertad, no obstante lo cual remite, a la vez, a estructuras de un orden pretexto frente a cada persona singular, em certo sentido heterônomo y, por ello, nulo, a cuya imagem unicamente es capaz desta última de formarse. De ahí que em el instante em que hay formación, propriamente no la haya: em su origen está ya incluida teleológicamente su ruina. (p. 154-55).

Diante de tais discussões, parece ser evidente que há um colapso da formação geral, emergindo daí a

necessidade de aprofundar a temática da formação docente, pois entende-se que a prática dos professores é o resultado do entrelaçamento daquilo que vivem no trabalho com as experiências de formação cultural e profissional. Nesse sentido, formação adquire um significado mais profundo: deve promover não a cultura com um fim em si mesmo, não a preparação para o trabalho, “(...) mas o próprio esclarecimento com suas contradições, para que essas possam ser superadas, não somente no plano do pensamento, mas no plano da ação” (CROCHÍK, 2003, p. 69). No caso da formação de professores, defende-se a proposta de que esta não deve ser voltada para o exercício estrito da profissão, indo além dos conhecimentos das técnicas e didáticas de ensino. De qualquer modo, verifica-se a existência de um grupo significativo de investigações sobre os saberes mobilizados por professores durante suas práticas. Tais pesquisas apontam que uma das maneiras do professor formar-se para a docência é durante o próprio exercício do magistério; assim, além de receber formação acadêmica, o professor forma-se também no trabalho. Não se trata de desconsiderar esses resultados nem a aquisição de conhecimentos advindos diretamente da prática pedagógica, mas inquirir sobre as condições em que esses conhecimentos são produzidos: aquilo que o professor elabora com base na sua experiência é resultado de um processo de formação ou é apenas testemunho da alienação?

A propósito desse debate, Horkheimer e Adorno (1985) indicam que essa imersão na prática responde à necessidade de adaptação dos indivíduos ao estabelecido. Conforme os autores, “socialização radical significa alienação radical” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 66). Essas ponderações remetem para a indagação sobre os cursos de formação continuada que são oferecidos pelos órgãos gestores (na própria escola ou em outro local) e sobre o potencial da prática cotidiana na formação docente. Essas situações podem levar à socialização radical e, em consequência, perpetuar a alienação do professor. Portanto temos que questionar o valor do trabalho, e é o que faz Crochík (2003, p. 69) quando afirma que “o trabalho, como constituinte do homem, por ser alheio ao consumo do produto do trabalhador, não o forma, antes o deforma, pois no momento que produz, é expropriado”. Evidentemente, é necessário examinar se o que se aplica ao trabalho em geral também pode servir de parâmetro para a análise do magistério em particular. Tendo em vista as discussões sobre a formação dos professores no próprio trabalho, vale retomar a pergunta de Marcuse (1967, p. 56): “quem educa os educadores e onde está a prova de que eles estejam na posse do ‘bem’?”. O autor clama pela validade de sua pergunta justificando-a que “certas formas democráticas de governo nas quais as decisões finais sobre o que é bom para a nação são dadas por representantes eleitos (ou melhor, endossadas por

representantes eleitos)”. Cabe refletir se a formação docente no próprio ambiente de trabalho não seria uma simples forma de sedimentar as prescrições oficiais, visto que esse processo está centrado, muitas vezes, na divulgação de políticas educacionais, ou seja, o acesso à formação é mediado pelos representantes do governo, nesse caso, os elaboradores das propostas educacionais. Entre as consequências dessa situação, pode-se supor que se trata apenas da inculcação das prescrições oficiais.

Dias-da-Silva e Lourencetti (2002, p. 24), ao discutirem a relação dos conhecimentos dos professores e as reformas educacionais, enfatizam que “ouvir os docentes, interpretar suas concepções e práticas, talvez possibilite ressignificar sua denunciada resistência à mudança ou sua incompetência em implantar as reformas”. Por isso é importante entender essas professoras submetidas às emanações oficiais. Como afirma Marcuse (1967):

Ao falar sua própria linguagem, as criaturas [as pessoas] falam também a linguagem de seus senhores, de seus benfeitores, de seus anunciantes. Assim, elas não expressam a si mesmas, os seus próprios conhecimentos, sentimentos e aspirações, mas também algo diferente delas. Ao “descreverem por si mesmas” a situação política, seja a de sua cidade natal, seja a do cenário internacional, elas (e o termo “elas” também incluiu a nós os intelectuais que conhe-

ceamos a situação e a criticamos) descrevem o que “seu” meio de comunicação em massa lhes diz – e isso se funde com o que elas realmente pensam, veem e sentem. (MARCUSE, 1967, p. 182-83).

Assim sendo, as respostas das professoras podem apontar se a formação continuada por elas realizada é uma real formação ou apenas uma socialização como testemunho da imersão conformista ao que lhes são dispostos pelas políticas educacionais.

4 MÉTODO E PROCEDIMENTO DE PESQUISA

Como procedimento de pesquisa, optou-se pela elaboração de um questionário e sua aplicação em um grupo de professoras do ciclo I do ensino fundamental. Ele foi composto por questões fechadas e abertas, com as quais se objetivou averiguar as respostas que certos indivíduos dão a determinado questionamento (SELLTIZ et al., 1974). A escolha do questionário como técnica de coleta de informações está associada à complexidade de algumas questões que, por conta disso, demandaram um esforço de pensamento e reflexão dos indivíduos. E, justamente em decorrência da possibilidade dos sujeitos *pensarem* sobre certos temas, é que se entendeu razoável a escolha dessa técnica, o que permitiu conhecer como as professoras se posicionam sobre tais temas. Ao apontar as vantagens do questionário, Selltiz et al. (1974, p. 17) afirmam que

“este poderá exercer menos pressão sobre o respondente para que dê uma resposta imediata”. Ainda acerca da escolha do questionário e da possibilidade dos respondentes pensarem sobre o que é perguntado, preterindo-se outras técnicas de pesquisa, como a entrevista.

Ressalte-se que, antes da aplicação às professoras que compuseram a amostra, foi realizado um pré-teste para o aperfeiçoamento do instrumento com três outros professores, o que permitiu, posteriormente, realizar alguns ajustes no questionário.

5 SELEÇÃO DAS ESCOLAS E DAS PROFESSORAS PARA A COMPOSIÇÃO DA AMOSTRA

A pesquisa foi realizada no município de Campinas, SP, em escolas da rede pública estadual. Diante da impossibilidade de investigar os professores presentes em todas as escolas do município, alguns critérios foram adotados para a seleção dos indivíduos que fizeram parte da amostra. O primeiro deles visou à delimitação da região e do ciclo de ensino no qual os professores atuam.

A seleção das escolas foi baseada na divisão regional do município de Campinas e na divisão das Diretorias de Ensino. Geograficamente, Campinas é dividida em seis regiões: Central, Norte, Leste, Sul, Oeste e Noroeste. No que diz respeito às escolas públicas estaduais, o município possui duas Diretorias de ensino (Leste e Oeste). Um fato a ser destacado é que, no processo de divisão das escolas entre as duas diretorias, não

foi tomada como critério nenhuma delimitação geográfica, o que ocasionou a distribuição das escolas de quase todas as regiões de Campinas em ambas as Diretorias. Embora essa distribuição não tenha sido feita em função da localidade em que estão, observa-se uma particularidade na Região Noroeste: suas escolas pertencem à Diretoria de Ensino Região Campinas Oeste (DERCO). Por conta disso, essa diretoria foi selecionada para a pesquisa. A definição não ocorreu porque diretoria de ensino e região da cidade coincidem quando se olha para a localização das escolas, mas em razão da diversidade encontrada. A DERCO é composta por 94 escolas, sendo 84 localizadas no próprio município de Campinas, sete em Valinhos e três em Vinhedo. As escolas de Vinhedo e Valinhos possuem a peculiaridade de atenderem somente ao ciclo II do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e ensino médio, cabendo à Rede Municipal de Educação desses municípios o oferecimento do ciclo I (antiga 1ª a 4ª série, atualmente 1º ao 5º ano). Esse fato exclui tais escolas porque – como será justificado mais adiante – foram investigados somente professores atuantes no ciclo I. Dessa forma, só as unidades escolares localizadas no município de Campinas constituíram a base para a seleção das escolas e, por conseguinte, dos sujeitos investigados. Das 84 escolas da DERCO situadas em Campinas, 55 atendem ao ciclo I do ensino fundamental.

Tendo em vista o grande número de escolas (55), optou-se por investigar

sujeitos de todas as escolas pertencentes à DERCO e situadas na Região Noroeste de Campinas. Tal escolha está associada ao fato de que essas escolas, além de pertecerem à mesma Diretoria de Ensino – o que não ocorreria se a investigação ocorresse em alguma outra região –, também possuem a peculiaridade de estarem localizadas em uma região caracterizada como periférica, seja pela distância da região central, seja pelas condições socio-econômicas da população atendida. Sendo assim, as professoras que fizeram parte da amostra atuam na região Noroeste de Campinas que, por sua vez, possui 16 escolas da rede pública estadual. Desse total, 10 atendem ao ciclo I do ensino fundamental.

6 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para a aplicação do questionário, o pesquisador foi à DERCO, apresentou o questionário e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e, posteriormente, solicitou ao Dirigente de Ensino uma Carta de Apresentação para ser levada nas escolas. Em seguida, foi até as escolas selecionadas com o intuito de agendar um dia para visita no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) a fim de realizar, nesse momento, a coleta dos dados.

Ressalte-se que, quando da aplicação do questionário, o pesquisador esteve junto às professoras a fim de elucidar possíveis dúvidas referentes ao entendimento do enunciado das

questões. Dessa forma, o questionário foi aplicado – entre os meses de setembro e novembro de 2012 –, nas dez escolas, para as professoras que, após o pesquisador apresentar a pesquisa, aceitaram participar. O fato de estar junto aos sujeitos de pesquisa não implicou nenhum prejuízo para a confiabilidade das informações, uma vez que a intervenção ocorreu somente com o intuito de esclarecer dúvidas a respeito do questionário e nunca emitir opiniões sobre as temáticas apresentadas.

Para garantir os princípios éticos que envolvem a pesquisa com seres humanos, o pesquisador entregou aos sujeitos, e leu com eles, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Assim, a aplicação do questionário só ocorreu após autorização e consentimento por escrito das professoras envolvidas. Além disso, o pesquisador assumiu o compromisso de manter absoluto e total sigilo e confidencialidade em relação à identidade dos sujeitos e das informações fornecidas.

Um fator a ser ressaltado diz respeito à dificuldade de acesso às unidades escolares e, por conseguinte, de adesão das professoras. Os Horários de Trabalhos Pedagógicos Coletivos (HTPC) nas escolas onde estão situados os sujeitos que fizeram parte da amostra ocorrem em dois dias da semana e, em alguns casos, o grupo de professoras é dividido, e as reuniões acontecem em dias distintos. Por conta disso – e devido à dispensa das professoras ter sido autorizada pelo dirigente de ensino somente em uma reunião de HTPC –, a apresentação do

questionário foi feita a 73 professoras. Desse total, 37 aderiram à pesquisa.

7 A FORMAÇÃO CONTINUADA VERSUS AS FONTES FORMATIVAS DAS PROFESSORAS

Conforme já salientado, a ênfase recai não sobre a formação inicial, mas sobre a continuada, entendida como possibilidade de formação cultural. Também são considerados os conhecimentos adquiridos no próprio decorrer da docência. Tais aspectos formativos serão tomados mediante os lugares onde realizaram cursos e de sua natureza, enfim, são informações que podem elucidar as experiências formativas das professoras, uma vez que, para analisar a formação e a pseudoformação, é necessário considerá-las, “no plano da própria produção social da sociedade em sua forma determinada” (MAAR, 2003, p. 471). Tendo como referência tal reflexão, buscou-se inicialmente situar o cruzamento entre os cursos de formação continuada realizados pelas professoras e o tempo de experiência na docência.

Tabela 1 – Relação entre tempo de experiência no magistério (em anos) e realização de cursos de atualização profissional

| Realizou atualização profissional: | Tempo de experiência na docência | Até 5 anos | 6-10 | 11-15 | 16-20 | 21-25 | +26 | Total |
|------------------------------------|----------------------------------|------------|----------|----------|----------|-----------|----------|-----------|
| | Sim | | 5 | 1 | 5 | - | 9 | 5 |
| Não | | 2 | 6 | - | 3 | 1 | - | 12 |
| TOTAL | | 7 | 7 | 5 | 3 | 10 | 5 | 37 |

Na tabela 1 verifica-se que 25 professoras fizeram algum curso de atualização/formação continuada e 12 não realizaram nenhum curso, ou seja, aproximadamente 1/3 das professoras mencionaram nunca ter feito qualquer curso. Já o cruzamento dos dados permite identificar que, das 37 professoras, 32 podem ser consideradas experientes devido ao fato de possuírem mais de cinco anos de exercício docente. E, especificamente, das 12 professoras que afirmaram nunca ter feito qualquer curso de atualização, duas possuem até cinco anos na docência e também são formadas há menos de cinco anos; seis possuem de 6 a 10 anos de docência, três possuem de 16 a 20 anos; e uma de 21 a 25 anos. Dessa forma, 10 das 12 professoras que afirmaram nunca terem feito curso de formação/atualização profissional estão a um tempo significativo no magistério, com destaque para quatro professoras, que estão entre 16 e 25 anos e manifestaram nunca terem feito qualquer curso.

Situado o tempo de atuação tanto das professoras que realizaram cursos,

quanto das que mencionaram nunca terem realizado curso algum, realizou-se o cruzamento dos dados referentes ao tipo de curso e as instituições promotoras. Ao responderem sobre os cursos realizados após a formação inicial, as professoras tiveram certa dificuldade em diferenciar extensão de especialização. O pesquisador, sempre que solicitado, sugeriu que os cursos acima de 360 horas são caracterizados como especialização, como definido para efeito de evolução funcional na carreira pela SEE/SP, ao passo que cursos com carga horária inferior a 360 horas são classificados como extensão. Sendo assim, somente sete professoras realizaram cursos de especialização e nenhuma fez pós-graduação *stricto sensu*, tal como explicitado na tabela a seguir.

Tabela 2 – Cursos e instituições promotoras de cursos realizados pelas professoras

| Instituições em que realizaram os cursos de atualização/formação continuada | Cursos de formação continuada que realizaram | | | Total |
|---|--|----------------|--------------------|-----------|
| | Extensão | Especialização | Mestrado/Doutorado | |
| Cursos da SEE/Diretoria de Ensino | 21 | - | - | 21 |
| Em faculdades/universidades privadas | 1 | 5 | - | 6 |
| Em universidades públicas | - | 1 | - | 1 |
| Outros | - | 1 | - | 1 |
| TOTAL | 22 | 7 | - | 29 |

O que chama a atenção na tabela 2 é o fato de que 25 professoras que realizaram alguma formação, além da inicial, concluíram 29 cursos; destes, 21 deles foram oferecidos pela própria SEE/SP. Tal dado merece atenção especial, pois permite questionar se a formação relacionada básica e estreitamente ao exercício da profissão possibilita algo além da adaptação. Sugere-se que os cursos oferecidos pela SEE/SP são predominantemente voltados para a integração do professor à política educacional promovida na rede estadual de ensino². Dito de outra maneira, esses

cursos são meios encontrados pelos idealizadores das proposições oficiais para inculcação dos padrões que se pretende disseminar, inclusive lançando mão do conhecimento produzido nas faculdades de educação; ao fazerem isso, tal tipo de formação contribui para a produção de uma forma única de pensar, o que, por sua vez, influencia o pensamento e a atuação dos profissionais que estão na escola. Ao discorrer sobre a relação entre formação e trabalho, Crochík (2003, p. 69) enfatiza que este último, “como constituinte do homem, por ser alheio ao consumo do produto do trabalhador, não o forma, antes o deforma, pois no momento que produz, é expropriado”. É evidente que a relação direta entre o trabalhador assalariado em geral e a

² A título de exemplo de como os cursos oferecidos pela SEE/SP visam à integração dos professores à política educacional cita-se a dissertação de mestrado - Fernandes (2009) - que, ao verificar o processo de inserção dos professores de Educação Física na rede estadual no ano de 2003, identificou-se que foram oferecidos aos professores reuniões periódicas por um período de aproximadamente 2 anos – em caráter de formação continuada – nas Diretorias de Ensino. Tais reuniões tinham como foco inicialmente formar

os professores para a implantação da proposta oficial que entrava em vigência, e após a implantação, as reuniões eram tanto para reafirmações da proposta oficial, quanto para apresentação por parte dos professores dos conteúdos que estavam trabalhando, ou seja, se estavam “aplicando” a proposta oficial.

atividade docente não pode ser feita sem certos cuidados, mas o fato de a formação continuada estar imediatamente referida à atuação no magistério não pode ser menosprezado.

Nessa linha de raciocínio, recorre-se a Horkheimer e Adorno (1985). Os autores alertam para o fato de o sistema ser organizado para que o pensamento não tenha unidade, e, portanto, “para não falar da unidade do sistema, para o qual tudo está dirigido. Produzir essa unidade é a tarefa consciente da ciência” (p. 82). Em face de tais reflexões, e tendo como foco de análise a estrutura organizacional da SEE/SP, pode-se inferir que a relação entre indivíduos, formação e conhecimento acaba definindo as opiniões dos professores. Isso permite pensar nos cursos oferecidos pelos órgãos gestores, seja em HTPC ou em qualquer outra modalidade, como os de extensão e os debates realizados (a partir de palestras e conferências) que enfatizam que os professores aprendem a dar aulas na prática, como maneiras de se produzir consenso em torno da política imposta por aqueles que ocupam cargos de poder e prestígio na cena educacional. De qualquer modo, a formação nos locais de trabalho ou para o trabalho são direcionadas para a integração dos indivíduos e, portanto, contribuem para ratificar os padrões estabelecidos e perpetuar a alienação, o que impede a reflexão e a formação, pois “do trabalho alienado, assim, resultam o conformismo e a impotência do trabalhador” (CROCHÍK, 2003, p. 71).

Acerca da relação entre trabalho, formação e alienação são destacadas as ponderações de Horkheimer e Adorno (1985), que sinalizam para o processo a partir do qual acontece a socialização (muitas vezes realizada por meio de cursos e de treinamento) que ocorre nos locais de trabalho. Para esses autores, a formação para a emancipação não pode sobrevir de qualquer maneira e, ao relacionarem formação, socialização e trabalho, alertam para o fato de que não se trata de formação em seu sentido genuíno, mas apenas um modo de consumir a alienação.

Ainda sobre as influências sofridas pelas professoras, também se inquiriu sobre as fontes de conhecimento acerca da educação na rede pública estadual paulista. A questão foi redigida da seguinte maneira: *marcando de 1 a 12 em ordem crescente – sendo 1 para a de maior influência e 12 para a de menor influência –, expresse como sua opinião sobre questões do dia a dia da educação é formada*. Para análise dos dados criou-se uma forma de pontuação: aquele enumerado pelas professoras com 1, portanto primeira opção, recebeu 12 pontos, o número 2, recebeu 11 pontos e assim por diante. Identificou-se também o número de vezes que o enunciado apareceu entre as três primeiras escolhas. À tal questão responderam 26 professoras, e os dados estão dispostos na tabela a seguir.

Tabela 3 – Fontes de influência sobre as professoras no que se refere à educação

| Fonte de influência | Pontuação | Número de vezes que aparece entre as três primeiras escolhas |
|--|-----------|--|
| Leitura de livros | 234 | 15 |
| Nos HTPCs | 232 | 14 |
| Acesso ao site oficial da Secretaria do Estado da Educação | 202 | 3 |
| Revistas de Educação como Nova Escola, dentre outras | 201 | 6 |
| Cursos que realizou ou está realizando | 193 | 14 |
| Conversas com amigos de trabalho | 182 | 4 |
| Leitura de artigos científicos | 159 | 4 |
| Revistas semanais como Veja e Época, dentre outras | 156 | 3 |
| Imprensa – Jornal | 151 | 3 |
| Imprensa – televisão | 135 | 5 |
| Sindicatos | 59 | – |
| Partidos políticos | 58 | 1 |

Os dados sobre os veículos que mais influenciam as opiniões das professoras sobre educação tornam-se relevantes à medida que permitem conhecer um pouco melhor as experiências formativas dos profissionais do ensino. Um dos destaques diz respeito à baixa valorização dos *sindicatos e partidos políticos* como fonte de influência das opiniões, aparecendo como os dois últimos e com as menores pontuações – com 58 e 59 pontos respectivamente – e somente uma vez entre as três primeiras escolhas, o que, de certa forma, aponta a abstenção do debate que tem lugar nessas instituições. Esse fato é comprovado quando se compara sua pontuação com a alcançada pela imprensa (*televisão*: 135 pontos; *jornal*: 151 pontos; *revistas semanais*: 156 pontos). Esse dado permite identi-

ficar que os meios de comunicação de massa são maiores referências para as professoras do que as instituições relacionadas diretamente ao âmbito político. A influência dos meios de comunicação de massa em detrimento de outras formas de socialização (como a oferecida por sindicatos, partidos políticos e outras associações) foi vista com desconfiança por Adorno (1987). O autor questiona as possibilidades formativas oferecidas por esses veículos. Destaque-se também Marcuse (1969, p. 102). Ao apontar o fato de os meios de comunicação de massa terem se tornado os mediadores entre o conhecimento e o indivíduo, o autor enfatiza que “com o declínio da consciência, com o controle da informação, com a absorção do indivíduo na comunicação em massa, o conhecimento

é administrado e condicionado”. Não se trata aqui de defender os sindicatos e os partidos políticos como formadores por excelência dos posicionamentos das professoras, mas é fundamental refletir sobre o recuo da influência sindical e partidária nas experiências formativas.

De qualquer maneira, a *leitura de livros*, com 234 pontos e 15 aparições entre as primeiras escolhas, foi apontada como a maior influência para as professoras, seguida dos HTPCs que, com 232 pontos e 14 aparições entre as primeiras escolhas, ficando à frente dos demais enunciados: “*cursos que realizou ou está realizando*”, com 193 pontos e 14 aparições entre as primeiras escolhas; “*leitura de artigos científicos*” com 159 pontos e quatro aparições entre as primeiras escolhas. Destacam-se do apresentado dois aspectos. Um diz respeito à baixa adesão das professoras ao enunciado que versava sobre os artigos científicos – aparece na sétima posição. Não se quer valorizar os artigos científicos como fontes privilegiadas de conhecimentos, e a simples leitura deles não garante que aconteça experiência intelectual nos termos definidos por Adorno (1972), mas refletir sobre o segundo aspecto a saber: a posição dos HTPCs – apenas dois pontos atrás da *leitura de livros*. Se somarmos essas escolhas com algumas outras (*acesso ao site oficial da Secretaria do Estado da Educação e Conversas com amigos de trabalho*), podemos traçar um panorama sobre o lugar onde ocorre a formação de opinião das professoras sobre as

questões educacionais. Tratam-se de posicionamentos nascidos no próprio ambiente de trabalho.

Conforme demonstrado, os enunciados que apontaram o próprio trabalho como fator de influência na formação da opinião aparece com maior pontuação, por exemplo, do que os artigos científicos. Esse fato, permite inferir que as maiores influências são as recomendações vindas da própria SEE/SP, seja por meio dos HTPCs, do acesso ao site oficial da Secretaria da Educação ou mesmo a partir de conversas com colegas de trabalho sobre as questões do dia a dia em sala de aula. Em grande parte, essas recomendações indicam o que fazer tanto para o bom funcionamento do sistema, quanto para a solução dos problemas enfrentados pelos professores. No entanto não deixa de ser muito importante o fato de os artigos científicos – mesmo aparecendo na sétima posição – se constituírem em referência para algumas professoras que compõem a amostra. Muitos dos artigos lidos podem contribuir para a reflexão e análise dos condicionamentos do sistema de ensino.

Não se quer afirmar que essa submissão das professoras ao que é oferecido pelo próprio sistema seja o responsável pelas mazelas da educação e da escola. Pretende-se apenas sublinhar os fatores que influenciam as opiniões das professoras, com destaque para os mecanismos utilizados pela SEE/SP para exercer o controle sobre o que acontece nas escolas.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo visou apreender de onde advêm as experiências de formação continuada de um grupo de professoras atuantes no ciclo I da rede pública estadual paulista. Para a contemplação de tal tarefa, aplicou-se um questionário a um grupo de 37 professoras atuantes na referida rede.

Os dados apontaram que a formação continuada das professoras que compuseram a amostra é realizada em sua maior parte pela própria SEE/SP, ou seja, pelo próprio *locus* de trabalho em que estão inseridas, e, por conseguinte, tal formação vem em consonância com os discursos das políticas oficiais, uma vez que a formação nos locais de trabalho ou estritamente vinculadas à atividade pedagógica acaba voltada predominantemente para o aspecto prático da profissão docente, depurando-a de sua dimensão política. Essa situação é reforçadora da pseudoformação. Conforme Crochík (2004, p. 69), “a cultura como um fim em si mesmo não é menos pseudoformação do que a formação para o trabalho”. Assim, não se trata de redirecionar a formação continuada

oferecida aos professores no sentido da valorização dos conhecimentos advindos das teorias sociais e educacionais – tal virada não produziria soluções para os problemas da educação –, mas de indicar a falta de escolhas imposta aos professores e seu impacto no processo que redundava no cerceamento das consciências. Portanto a formação no local de trabalho (na escola ou nas diretorias de ensino), tendo em vista as condições em que ocorre na rede de ensino estadual, contribuiu para reforçar a pseudoformação. De acordo com Adorno (1972), nas circunstâncias em que a formação vem acompanhada de estruturas heteronômicas a que o indivíduo deve submeter-se para formar-se, a formação em seu sentido estrito já não ocorre mais. Diante do exposto, parece ser patente que a tendência geral é a da pseudoformação. As reflexões de Adorno, ao serem cotejadas com os dados aqui encontrados, desencadeiam uma discussão relevante, a saber: a formação no âmbito do trabalho é pseudoformação por ser uma formação voltada para atender às demandas do sistema.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. A filosofia e os professores. In: _____. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. A indústria cultural. In: COHN, Gabriel (Org.). *Comunicação e indústria cultural*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1987.

_____. Teoria de La pseudocultura. In: SOCIOLOGIA. Madrid: Taurus Ediciones S.A., 1972. p. 233-267.

ANDRADE, Roberta Rotta Messias de. *A formação de professores nas dissertações e teses defendidas em programas de educação entre os anos de 1999 e 2003*. 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP.

ANDRE, Marli Eliza Dalmazio Afonso et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. XX, n. 68, p. 301-309, dez. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais para Formação de Professores*. Brasília: MEC/SEF, 1999.

CROCHÍK, José Leon. O desencanto sedutor: a ideologia da racionalidade tecnológica. *Inter-ação*, Goiânia, v. 28, n. 1, p. 15-35, 2004.

_____. Notas sobre trabalho e sacrifício. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 61-73, 2003.

_____. La pseudoformacion y la consciencia ilusionada. *Revista Educação y Pedagogia*, Medellín, Colombia, v. 12, n. 26-27, p. 151-164, 2000.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena Frem; LOURENCETTI, Gisela do Carmo. A voz dos professores e algumas reformas educacionais nas séries finais do ensino fundamental: desencontros ou impasses? In: SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira (Org.). *O cotidiano escolar frente às políticas educacionais*. Araraquara: JM Editora, 2002.

DUARTE, Rodrigo Antônio de Paiva. Esquematismo e semiformação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 83, p. 441-457, 2003.

FERNANDES, Anael. *A proposta pedagógica para a Educação Física escolar nas séries iniciais da rede pública estadual paulista: as manifestações dos professores*. 2009. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

_____. *Temas básicos de Sociologia*. São Paulo: Cultrix, 1973.

MAAR, Wolfgang Léo. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. Semiformação e Educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 83, p. 459-475, 2003.

MARCUSE, Herbert. *Eros e civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969.

_____. *A ideologia da sociedade industrial*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

PENNA, Marieta Gouvea de Oliveira. *Professores de séries iniciais do ensino fundamental em escolas públicas estaduais de São Paulo: posições sociais e condições de vida e trabalho*. 2007. 296f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP.

RESENDE, Maria do Rosário. A educação com base em uma formação para a emancipação: uma reflexão. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 28, n. 1, p. 37-49, 2003.

SELLTIZ, Claire et al. *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. Tradução de Dante Moreira Leite. 4. Reimp. São Paulo: EPU, 1974.

Sobre o autor:

Anoel Fernandes: Doutor em Educação: história, política e sociedade pela PUC/SP. Professor na Faculdade de Itapeverica da Serra. **E-mail:** anoelfernandes@ig.com.br

Recebido em janeiro de 2016.

Aprovado para publicação em junho de 2016.