



A FORMAÇÃO DE PROFESSORES POR VÍDEOS DA DÉCADA DE 1990: A VISÃO DOS PROFESSORES CURSISTAS DO PROGRAMA SALTO PARA O FUTURO NO PARANÁ

Celso Luiz JUNIOR¹
Marina Graziela FELDAMNN²

RESUMO

O presente texto tece considerações acerca das memórias de professoras educação básica do Paraná sobre o processo de formação por vídeos da década de 1990, especialmente do programa público Salto para o Futuro, difundido pela TV Escola. Tal análise centra-se na perspectiva da história da formação de professores e em autores como Nóvoa, Gimeno Sacristán; Imbernón dentre outros. Buscou-se entender a relação teórico prática deste modelo de preparação docente e como se articulou o discurso modernizante das TICs ligadas à esta modalidade neste período de mudanças políticas e culturais.

Palavras chave: História da Educação; Formação de Professores; Salto para o Futuro.

ABSTRACT

This paper presents considerations about the memories of basic education teachers from Paraná on the process of training videos by the 1990s, the public especially about the public program Salto para o Futuro program, broadcast by TV Escola. This analysis focuses on the perspective of the history of teacher education and authors like Nóvoa, Gimeno Sacristan; Imbernon among others. We sought to understand the relationship of this theoretical practice of teacher preparation model and how they articulated the modernizing discourse of ICT linked to this mode in this period of political and cultural changes.

Keywords: History of Education; Teacher training; Salto para o Futuro

1 INTRODUÇÃO

Na década de 1990, no Brasil, os professores formados por vídeos estavam envolvidos em uma conjuntura histórica, política, cultural e econômica. Histórica porque a problemática da preparação para o ofício docente foi herança advinda do século XIX, quando os governantes buscavam uma solução para a questão. Política porque, na tentativa de solucionar a falta de licenciados bem formados, o Estado elaborou e instituiu uma série de programas de capacitação, por exemplo: a modalidade por vídeos. Cultural, por se tratar

¹ Doutor em Educação: currículo pela PUC-SP. Professor de História da Educação da Universidade Estadual de Londrina-PR. Contatos: celsoluizjr@uel.br .

² Doutora em Educação Currículo: professora do programa de pós-graduação em Educação: currículo da PUC-SP. Contatos feldmann@uol.com.br .



de um elemento da mídia que serviu a toda uma cultura que se tornou hegemônica no final do século XX.

Centrando-se a análise nessas dimensões (Histórica, Política, Cultural e Econômica), é possível compreender o contexto formativo a que os(as) professores(as) foram submetidos(as) durante o período em que estavam em serviço. Daí é possível entender o uso intensivo de vídeos.

Durante a Ditadura Militar no Brasil (1964-1985), a tentativa de reverter a falta de professores deu-se a partir da implantação de programas de capacitação rápida, como os cursos de Licenciatura Curta. Esses cursos ofertavam formação inicial aos egressos para que eles pudessem atuar nos níveis de primeiro e segundo graus implantados pela LDB Lei nº 5.692/71. Ocorre que, em contrapartida à capacitação rápida, os professores passariam por cursos ao longo da carreira docente. (TANURI, 2000).

Com a redemocratização, a partir dos anos 1980, o Brasil tinha um grande número de professores(as) com formação insuficiente egressos(as) desses cursos de curta duração, e que, por isso, necessitava de uma complementação pedagógica. O problema se exacerbou a partir dos anos 1990, quando foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação lei 9.495/96, a qual colocou fim às licenciaturas curtas, que foram suplantadas pelas licenciaturas plenas. Essa lei também extingue disciplinas curriculares, como a Educação Moral e Cívica e Organização Social Política Brasileira. (SAVIANI, 2006).

Ratificou-se, ainda, a proposta de gestão democrática da escola, a qual já havia sido apresentada pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, constituição esta de caráter democrático, elaborada pela assembleia nacional constituinte após o período de Ditadura Militar, a qual ressaltou os direitos individuais sociais e o retorno à democracia.

Nesse importante contexto de transições, as escolas não deixaram de funcionar, porque a sociedade estava em mudanças. Daí a relevância das respostas por parte do Estado, que buscou reparar os problemas do passado no menor tempo possível. Nesse sentido, objetivaram-se repostas políticas, econômicas e educacionais.

O Estado brasileiro procurou ofertar aos docentes que já estavam em serviço um conhecimento que fosse capaz de prepará-los para as novas mudanças. Alguns indícios da atuação política foram: formação em serviço para complementação da carga horária que obtiveram na licenciatura curta, para que, assim, pudessem alterá-la para licenciatura plena; a atualização pedagógica para os novos conteúdos curriculares da sociedade democrática.



Conteúdos disciplinares como educação sexual, história e geografia, em uma perspectiva mais crítica, aos poucos seriam inseridas no currículo escolar. Daí a necessidade de “reciclagem” como aparece nos discursos e planos de educação dos anos 1990.

Acompanhando todo esse processo, assiste-se à emergência das tecnologias de informação e comunicação, que, aos poucos, foram se tornando mais acessíveis e presentes na vida das escolas e professores, como os VHSs. Nessa perspectiva, o Estado, através de órgãos, como o Ministério da Educação, e por meio da TV/Escola e de programas como o Salto Para o Futuro, estabelece uma ligação entre reparação histórica da falta de professores, atualização pedagógica e uso das novas mídias que começa a fazer parte da cultura das escolas na década de 1990.

Vivemos num mundo do espetáculo e da moda, particularmente no campo da educação. A novidade tende a ser vista como um elemento intrinsecamente positivo. Há uma inflação de métodos, técnicas, reformas, tecnologias. Mais do que nunca é preciso estarmos avisados em relação a estas novidades, evitando o frenesi da mudança que serve, regra geral, para que tudo continue na mesma. A história da educação é um dos meios mais eficazes para se cultivar o saudável ceticismo que evita agitação e promove a consciência crítica. (NÓVOA, 2005, p. 10).

Atualmente, com o desenvolvimento das TICs, o governo e a cultura midiática, forjada em grande parte em nosso país pela mídia de massa, vêm imprimindo, desde o fim dos anos 1990, um discurso favorável ao uso desses meios em larga escala, inclusive na formação de professores, sem avaliar, a longo prazo, as implicações desse processo.

2 FINALIDADES E CONTEXTOS DOS CURSOS POR VÍDEOS

Os cursos de formação em serviço, contínua, continuada, treinamento e Reciclagem obedeceram a uma lógica de projeto de mais ampla, ligada às propostas do Estado. Nessa categoria, pretende-se demonstrar e aprofundar alguns desses cursos em suas conjunturas macro e microestruturais.

Primeiramente, o conceito de formação continuada de professores não é algo novo, mas, se pensarmos na história da Educação, foi apenas na década de 1980 que o Estado começou a apresentar maior preocupação com o tema e com a oferta de cursos públicos para capacitar os professores que já estavam em serviço.

Dessa forma, o problema e o tema da formação tornam-se mais urgentes, a partir dos projetos da Ditadura Militar, que pretendiam oferecer escola elementar a toda população.



Isso aconteceu, em grande medida, por pressões da lei 5.692/71, que estabeleceu diretrizes para o ensino de primeiro e segundo graus. (ROMANELLI, 2012).

Nesse contexto marcado pela corrente pedagógica do tecnicismo, a formação docente era realizada em escolas normais secundárias, cursos estes que se demonstraram insuficientes já no fim da década de 1970, dado que não atendiam às demandas culturais nem legais do contexto. (SAVIANI, 2007).

Com a popularização e ampliação das Escolas Estaduais de Primeiro e Segundo Grau (EEPSG), mudou-se o cenário, uma vez que essas instituições demandavam maior e melhor formação dos professores, os quais atuaram em cursos de maior duração, no caso de primeira a oitava séries do primeiro grau e nos três anos do segundo grau. (ROMANELLI, 2012).

No início da década de 1980, a formação continuada permaneceu como medida para superar as deficiências da falta de preparação inicial e para preparar o professor que já estava atuando no ensino público do país. Uma vez que as instituições privadas não eram para as massas e sua carreira era mais compensadora financeiramente, esse fator atraía os professores com nível superior. (FELDMANN, 1999).

Sendo assim, o público-alvo desses cursos eram as professoras de cidades do interior ou, em alguns casos, de escolas rurais, cuja maioria detinha apenas o curso normal ou magistério secundário. Então, cabia a essas professoras a formação aligeirada, a reciclagem, o treinamento e a capacitação em serviço, como forma de superação da falta de preparação adequada, conforme relata a colaboradora 2:

Comecei trabalhando em uma escola rural na fazenda onde eu morava então, o primeiro curso que a gente fazia era a reciclagem. Foi na década de 80, o nome que o governo dava era reciclagem e vinha atrelado ao ciclo básico de alfabetização. (Colaboradora 2).

Foi ainda, particularmente nos anos de 1990, que cresceram os programas de Formação em Serviço e Reciclagem, ancorados nas tecnologias de informação e comunicação disponíveis na época, a exemplo do VHS, para oferecer uma capacitação, mesmo que superficial, aos docentes da rede pública que trabalhavam em localidades mais distantes, como relata a prof.^a Colaboradora 2:



Eu fui à Faxinal do Céu³, quando a gente começou o processo de cursos pra realmente utilizar a informática, eu comecei em faxinal e esse foi um vídeo que me chamou mais atenção. (Colaboradora 2).

O conceito de reciclagem foi amplamente utilizado até o fim da década de 1980, pois significava que os(as) professores(as) poderiam ser melhorados para atuar naquilo que já vinham realizando. Tal termo foi utilizado, especialmente no estado do Paraná, até o início da década de 1990, quando o estado tomou como referencial curricular a Pedagogia Histórico-Crítica, cujas bases se assentam no referencial Histórico-Dialético, o qual teve grande difusão dentro do estado por meio da obra dos educadores Dermeval Saviani (2000) e João Luis Gasparin (2002)⁴.

Me parece que o termo Formação continuada é o que esteve mais presente, mas o termo reciclagem também foi utilizado, e foi questionado, pelo que ele significa, principalmente no período em que as políticas públicas do estado do Paraná assumiram a orientação Histórico crítica, né! (Colaboradora 4).

Nesse caso, coube à própria formação continuada superar aspectos teórico-metodológicos que significavam certo atraso naquele contexto, e esse fato nos leva à metáfora criada por Young (2007), a qual diz que, até mesmo nos sistemas escolares mais conservadores, a educação pode propiciar a consciência crítica como no caso da escola africana, que produziu um pensador como Mandela.

Tais cursos apresentavam características distantes das ideais do conceito de formação continuada. Contudo, essa era a única modalidade acessível naquele contexto. Apesar disso, os cursistas puderam extrair alguns entendimentos das políticas educacionais na formatação do currículo, como atesta a colaboradora 5: “Nós estávamos naquele período de transição, de assistencialista mais para o campo educacional. Porque antes o Centro de Educação Infantil era totalmente assistencialista”. (Colaboradora 5).

Havia, ainda, nos anos 90, uma crença no modelo formativo que começava a se estabelecer baseado no uso de tecnologias, sobretudo nos recursos audiovisuais, que

³ Cidade do interior do Paraná onde eram realizados cursos de formação de professores via Telessala e posteriormente EAD. Ver mais em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/acs060405_secadlaminapr140x200mm.pdf. Acesso em 10/12/2012. 19:00h.

⁴ Os livros que orientaram as Diretrizes Curriculares do estado do Paraná a partir da metade da década de 1990 e que apresentam os fundamentos da pedagogia histórico-crítica.



poderiam substituir, em alguns momentos, os professores especialistas ou, ainda, alcançar as localidades mais longínquas e ofertar capacitação aos docentes que já atuavam.

Esse projeto de formação foi paulatinamente aplicado no Brasil, inclusive no estado do Paraná, local de atuação das colaboradoras da pesquisa, e teve o ápice do seu desenvolvimento nesta década, graças aos seguintes fatores: mudança na legislação (nova LDB, Lei n° 9.394/96); estabelecimento da exigência de conclusão do ensino superior para atuação no magistério, sobretudo e, principalmente, para atuar com as disciplinas finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Além das mudanças legais, as políticas neoliberais estabeleceram a terceirização de serviços fundamentais, como a formação de professores. Um dos grandes programas dessa natureza foi o Programa Salto para o Futuro, o qual todas as colaboradoras cursaram naquela época, como citam:

Que eu me recordo deste período, por exemplo foi o Salto para o Futuro que é um dos cursos que foram ofertados à época. E quando eu me refiro a época, é a década de 90 (Colaboradora 4).

Na década de 1990, mais precisamente em 1992 eu iniciei uma formação continuada que era o Salto Para o Futuro, os encontros eram à noite no colégio Vicente Rijo, as conferências eram por vídeos, e então nós tínhamos aula lá das 19h às 22h. Nós assistíamos a um vídeo (Colaboradora 6).

Outra característica questionável desses cursos é a finalidade de capacitar professores(as) para determinadas áreas da educação, sem que esses docentes, em muitos casos, tivessem sequer a formação inicial necessária para atuação. Alguns professores(as) faziam do curso, especialmente o Salto para o Futuro, uma forma de se habilitar em outra licenciatura, como nos conta a professora abaixo citada:

[...] pra mim foi muito bom. E mesmo porque minha formação era educação física, não tinha feito pedagogia ainda e então aquele conteúdo foi bem válido pra mim, e sobre sexualidade também. Eu gostei muito, achei bem interessante. (Colaboradora 3).

No referido contexto, de reformas rápidas, a fim de resolver o *déficit* educacional, os cursos de capacitação em serviço foram colocados de forma impositiva aos docentes. Dessa forma, os cursistas desses projetos matriculavam-se por determinações superiores, e, ainda, suas progressões na carreira estavam condicionadas a tais cursos, o que os conduziam na sequência de módulos e etapas. Um número significativo desses docentes sequer sabia que se tratava de um curso de formação continuada.



[...] na rede estadual nos éramos impelidos a fazermos cursos de formação [...] (Colaboradora 4).

Na verdade, nós temos um plano de carreira que a cada, se eu não estou enganada, eram a cada duzentas horas de cursos você conseguia um nível no seu salário. Então assim estava atrelado realmente. Mas assim o curso era para quem queria fazer. (Colaboradora 5).

As professoras consultadas, mesmo diante dos problemas apresentados, afirmam que esses cursos foram positivos em alguns de seus aspectos, uma vez que, devido às condições sociais, formativas e geográficas, estes eram os únicos meios de qualificação profissional a que tinham acesso.

Contudo, tais depoimentos, quando cotejados ao referencial teórico (IMBERNÓN, 2002), levam a entender que, no Brasil dos anos 1990, não houve aplicação do conceito de formação permanente de professores, não houve sequer um projeto de formação continuada que alimentasse os(as) professores(as) com novas teorias que se materializariam em novas práticas. Ao contrário disso, houve a capacitação em serviço com a finalidade de superar problemas da formação inicial ou da ausência dessa instância.

Adiante, a problematização centra-se nos aspectos internos do funcionamento dos cursos propriamente ditos, a exemplo das categorias que se seguem.

3 RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

As relações teórico/práticas, no trabalho docente devem ocorrer de forma dialética, conforme Gimeno Sacristán (1999). Toda prática deve ser precedida de uma teoria que a embasa, e as teorias devem servir ao conjunto de conhecimentos e habilidades do(a) professor(a) para o enfrentamento das questões em sala de aula. Mais do que isso, as teorias devem lhes proporcionar uma melhor atuação docente e ainda lhes capacitar para que entendam as relações históricas, políticas e sociais no mundo contemporâneo.

No caso da formação continuada, a teoria deve ser a busca por novos elementos de conhecimento, que se transformam em novas práticas. Os professores podem usar desse espaço de aprendizagem para retroalimentar a atuação docente. No caso da capacitação em serviço por vídeos, questiona-se essa possibilidade, de acordo com a visão dos professores cursistas de tais programas existentes na década de 1990.

Nota-se que, em muitos casos, a formação continuada estava assentada no paradigma utilitarista, objetivando-se uma visão prática e funcional. O fazer em sala de aula se mostrou frequente nos temas de formação continuada de professores. O uso de tecnologias em sala



de aula, educação sexual, motivação educacional são temas marcantes nos vídeos e também no depoimento de professores.

Eu foquei mais o curso na área de matemática, então nós tínhamos primeiramente o vídeo da parte teórica e depois tinha o vídeo com atividade práticas, até como fazer atividades ou de como fazer os jogos. (Colaboradora 6).

O modelo funcionalista, ancorado na dinâmica do treinamento para o fazer, parece preponderante, como foi sugerido.

[...] minha visão, só que dos cursos que fiz, dá para tirar coisas boas sim, sem dúvida. De vez em quando eu gosto de levar para a meninada de 1° a 4° série que eu trabalho e surte efeitos, eu acho que ajuda. (Colaboradora 1).

Questionada, então, sobre a funcionalidade dos cursos que já fez, a docente responde:

Funciona, só que você tem que saber dosar o que vai trabalhar. Se é questão acadêmica para mim, logicamente que vai ter conteúdo que vai ser bom pra mim. Tem conteúdo que de repente o professor fala dando com o vídeo que eu não concordo. (Colaboradora 1).

Nesse sentido, a relação teórico/prática não está bem resolvida para alguns dos professores da Educação Básica egressos dos cursos de educação continuada por vídeos, já que a professora nomeou a parte mais teórica de “questão acadêmica”, e a questão acadêmica é entendida como algo para a seu conhecimento individual e não para a atuação docente.

Um exemplo marcante foi quando questionada (a colaboradora) sobre a sua expectativa e a dos colegas nesses cursos e se sabiam diferenciar a teoria da prática. Tivemos as seguintes respostas:

[...] eles (colegas de curso de formação) achavam que era alguém preparando aula que você pudesse chegar lá, colocar aquele vídeo na sala de aula e você dava sua aula

[...] eles queriam coisas mais práticas e não para a sua formação para depois ir buscar essa prática, entendeu? (Colaboradora 2).

Em grande medida, isso ocorre por causa do caráter utilitarista dos vídeos, que se propunham a ajudar o professor em sala, como se houvesse receitas prontas para serem aplicadas em salas de educação básica, em todo o país e como se essas receitas fossem a solução prática para o *déficit* formativo. Nessa categoria, não há um consenso entre os



depoimentos das professoras, na medida em que temos uma posição de que os cursos apresentavam a relação da teoria com a prática, a exemplo de:

[...] Então nós entramos em contato com as teorias de Piaget, de Vigotsky, para entender e também porque que na época nós precisávamos montar o Projeto Político Pedagógico, para entender qual diretriz que nós íamos dar na parte pedagógica da escola. Então ajudou, no meu ponto de vista ajudou porque eu lia e tentava aplicar aquilo na realidade, né. (Colaboradora 5).

Ou ainda, depoimentos, que não têm a mesma representação desses cursos:

[...] acho que tinham algumas coisas que me chamam atenção pela memória que foram interessantes. Acho que não posso dizer que eles não tiveram um sentido, mas também não posso afirmar que eles tenham alterado a nossa prática, que efetivamente o processo de formação tenha alterado nossa prática. (Colaboradora 4).

Entende-se é que, no contexto em que esses(as) professores(as) passaram por tais cursos, o investimento na qualificação docente não era a prioridade das políticas públicas de educação. Dessa forma, a responsabilidade pela formação recaía exclusivamente nos docentes, quando se viam diante das dificuldades encontradas na escola. Ser responsável pela própria capacitação fez com que se difundisse uma cultura escolar de autoformação, como demonstra uma de nossas colaboradoras:

Às vezes eles iniciavam a fala, ou às vezes terminavam o evento passando um vídeo, geralmente era no termino. Então quer dizer, você terminava e tchau, você que tinha a responsabilidade de tirar o que aquele vídeo trouxe/ acrescentou na sua vida. (Colaboradora 2).

Houve, ainda, uma cultura escolar de buscar, por parte dos(das) professores(as) da Educação Básica, ascensão na carreira, por meio dos certificados conquistados nos cursos ofertados pela rede. Muitos fizeram pelas próprias vias a busca profissional que visava a responder às necessidades formativas atreladas a melhores ganhos salariais.

Neste contexto, os cursos de formação apresentavam deficiências, constatadas, inclusive, por alguns de seus participantes; contudo, essa era para muitos docentes a única possibilidade formativa ao longo do exercício da carreira no magistério, como demonstra a professora: “[...] Pra mim foi bem significativo porque os temas eram inovadores e a fórmula a metodologia pra mim foi bem aproveitada, inclusive para elevação”. (Colaboradora 3).



A elevação na carreira docente, em muitos casos, era um incentivo à participação nesses cursos, dado que o Estado recompensava financeiramente os docentes que concluíam os cursos de formação, comprovados na forma de certificados, como se demonstra em anexo neste trabalho.

A relação teórico/prática é uma das mais significativas no processo de aquisição de conhecimentos docentes, uma vez que esta dá sentido e move a ação pedagógica, segundo Gimeno Sacristán (1999). Portanto, essa relação não está descartada das outras categorias. Mas é objetivo deste texto, também, discutir no próximo tópico as relações professor/aluno e a mediação dos vídeos de formação continuada de professores.

4 TRABALHO DOCENTE COM E POR VÍDEOS

A partir da década de 1990, boa parte dos cursos de formação continuada de professores se dava no formato de videoaulas. Tal cultura de aprendizagem docente foi se apregoando à medida que a inserção do material audiovisual na sala de aula foi ganhando adeptos e força.

Com o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, o Estado passa a oferecer os cursos de qualificação docente em escolas estaduais, que eram escolas polos de formação. Nessas escolas, uma vez por semana, reuniam-se professores da rede pública do Paraná para participarem das aulas de capacitação ou reciclagem, nomes frequentes dos projetos via EaD.

Esses cursos se davam de forma bastante heterogênea de um polo para outro, já que havia casos em que um(a) docente da própria escola era responsável pelo Teleposto e ficava encarregado(a) de “passar o vídeo” para os demais colegas de trabalho, que, neste momento, estavam lá como alunos. Tal professor assumia duplo papel: o de professor durante o período diurno, por exemplo, e o de professor tutor no período noturno. Os tutores eram escolhidos pela secretaria de educação por afinidade com o tema de conhecimento.

Esse foi um processo bastante comprometedor da formação por vídeos, pois o(a) professor(a) em um período do dia trabalhava com as crianças na escola, tendo os outros professores(as) como colegas de profissão; em outro momento, era responsável pelo polo de aprendizagem e a formação dos colegas.



[...] foi muito interessante, mas você não contava necessariamente com uns especialistas nas áreas para discutir o tema, que eu me recordo que quem tinha que coordenar isso era o professor designado pelo núcleo regional para organizar material, gravação, que era o coordenador do espaço de formação de professores. Então se calhava tudo bem, senão... enfim! (Colaboradora 4).

Havia, também, casos em que eram contratados professores tutores para atuar nesses cursos. Nesse caso, era grande a heterogeneidade de formação acadêmica do tutor, podendo ser desde um especialista na área ou alguém que estivesse lá, no polo, apenas para apertar o *play* no videocassete.

[...] não tínhamos a possibilidade de interagir com a pessoa do vídeo que estava palestrando. Não eram DVDs, eram fitas. Nós tínhamos um tutor e então, as nossas dúvidas conversávamos entre a gente. (Colaboradora 1).

A mediação entre o professor que estava no estúdio apresentando a videoaula e os(as) alunos(as) se dava pelo monitor da televisão e por alguns comentários do professor tutor no Teleposto. Quando a aula era ao vivo, não gravada, era possível estabelecer contato com o estúdio do programa no Rio de Janeiro por telefone:

Quando nós assistíamos ao vivo era possível formular questões e mandar para quem estava dando a aula para que ele pudesse responder. Só que infelizmente isso era difícil de acontecer porque eram várias regiões do país e locais e nós não conseguíamos. Quando conseguíamos era uma grande festa, na verdade quando nós tínhamos alguma dúvida na sala, ser respondida pelo professor que estava ministrando a aula. (Colaboradora 5).

Diante das dificuldades em sanar as dúvidas, os cursistas quase sempre tiravam suas próprias conclusões ou, se o professor tutor fosse habilitado naquela discussão, respondia às dúvidas do Teleposto.

As fontes consultadas relatam que a ausência de tutor ou de formação de tutores para atuação nestes projetos não era caso isolado. Muitos cursos foram realizados de forma bastante incipiente, sem a presença de um especialista formado para atuar como professor tutor. Casos de um tutor estar na sala, mas não ter competência para realizar as discussões do vídeo, nem mesmo responder às questões dos alunos/professores cursistas eram usuais.

Então era uma situação bem precária mesmo. Vídeos eu mesmo usava muito pouco, às vezes os que haviam na escola não eram atrativos pra sua matéria e quando você buscava do núcleo os vídeos não eram também de boa qualidade ou estava danificada. (Colaboradora 2).



Porém, para muitos professores, aquele era o espaço de formação a que se tinha acesso e dele tinha que tirar o máximo de proveito, e havia, ainda, cursos em que se colocava um tutor especialista no assunto para mediar as relações nas telessalas, conforme relatam nossas colaboradoras:

[...] foi bom e tinha a discussão feita pelo especialista. A especialista não foi uma mera reprodutora do que tava lá foi feito trabalho prático, a gente fez bastante trabalho com materiais recicláveis, lúdica, foi bem bacana, gostei muito e os temas como já falei foi conteúdo de primeira a quarta e sexualidade foi dos temas distintos. (Colaboradora 3).

Já, já fiz vários, até de formação continuada que colocam vídeos, a pessoa comenta, explica. Estou fazendo televisão do futuro. Primeiro você tem que entrar e assistir a aula, a explicação, inclusive eu gostei muito, pois eles explicam o significado das mídias, das telecomunicações. (Colaboradora 1).

Com base na cultura escolar, segundo Julia (2001), a qual indica que, ao assimilar e reproduzir certos comportamentos, muitos dos professores das cidades mais distantes do interior, para os quais ter acesso a uma universidade de qualidade era, e ainda é, muito complicado, viam o Salto para Futuro, por exemplo naquele contexto, como a única saída. Embora distante do ideal, era a modalidade de aprendizagem possível diante das condições de trabalho e da preparação inicial precária que boa parte desses docentes detinha.

Adiante, veem-se os significados desses cursos na representação dos(das) professores(as), entendido nas palavras de Chartier (1990, p.17), que diz que a representação busca “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”.

Nesse sentido, a representação é a busca como os professores entenderam esse processo de qualificação profissional em serviço que cursaram, que leituras fizeram e como as reconstruíram depois de todos esses anos, com base na memória, apontando seus significados, contribuições e críticas sobre as experiências vividas.

5 O SIGNIFICADO DA APRENDIZAGEM POR VÍDEOS PARA OS PROFESSORES

Por meio da representação das professoras, apresenta-se o legado positivo e negativo acerca dos cursos de formação continuada, em serviço ou reciclagem, feitos por volta da década 90, por meio de videoaulas. Analisando-se os relatos gerais dos professores a partir de questões pontuais semiestruturadas e também pela fala das colaboradoras, com intuito de



chegar a considerações sobre a relevância ou não das diversas experiências; mais ainda, se tais cursos contribuíram ou não para o seu crescimento como docente.

Certos(as) professores(as) fazem a crítica aos projetos formativos, com a habilidade de perceber esses cursos em meio a um processo histórico, algo que foi significativo naquele contexto devido à impossibilidade de cursos mais aprofundados nas localidades em que atuavam. Outros docentes são mais entusiasmados com os cursos por vídeos que frequentaram e os representam como algo muito significativo na vida e na carreira de professor(a).

Entre os aspectos positivos desses cursos, podem-se ressaltar aqueles que apresentam a facilidade para se matricular, dado que era o Estado que fazia o cadastramento dos docentes participantes, e a proximidade deles em relação aos locais de trabalho e/ou residência de cada professor, fato relevante para os(as) cursistas, que tinham de administrar a vida cotidiana com as longas jornadas de trabalho docente.

Salienta-se, como positiva, também, a linguagem usada nos vídeos, uma vez que era acessível, tornando-a possível de ser trabalhada em sala e levando muitos(as) professore(as) a conhecerem assuntos que até o momento não conheciam, como sexualidade, questões ambientais, uso das TICs. Tratando-se de temas e conteúdos novos, não tinham sido contemplados pelas professoras quando cursaram o magistério ou licenciatura.

Os cursos que eu fiz de educação continuada me valeram muito (essa experiência). Eu fiz um curso acho que foi de noventa horas, de conteúdo de 1º-4º, isso foi, acho que em 1992, mais ou menos. (Colaboradora 3).

Por alguns docentes, os cursos foram tratados como uma experiência individual por cujo sucesso ou não cada um é responsável. Então, para esse grupo, os cursos apresentavam-se de forma imparcial, sendo que é o interessado que devia se encarregar de fazer melhor proveito.

Sexualidade! A sexualidade Infantil eram perfeitas as discussões sobre sexualidade infantil. Nós discutíamos como abordar (a sexualidade)... acho que eram um tema que tava na época também e, assim se discutia muito também. (Colaboradora 5).

Há, ainda, o grupo que salienta com mais ênfase os problemas enfrentados nesses cursos de formação continuada por vídeos, sendo justamente a utilização dos vídeos o maior problema. Esses colaboradores percebem nos vídeos, enquanto objeto e fonte de trabalho em sala de aula, um meio que permite usos inadequados.



[...] eu não terminei o curso, porque eu me senti desmotivada, porque na escola nós tínhamos bastante grupos de estudo e as discussões lá não me traziam muitas novidades então na verdade eu fiz metade do curso. (Colaboradora 6).

As críticas recaem, especialmente, no contexto dos anos 1980 e 1990, em que os vídeos eram tomados como uma linguagem inquestionável, ou seja, as imagens e sons eram ainda entendidos como algo isento e portador de um discurso que deveria ser assimilado. Mesmo porque, até aquele momento, ainda não havia muitos estudos sobre o uso dessa mídia na educação, e, pelo caráter único de juntar imagens e sons, os vídeos foram sendo vistos como uma forma pura de representação da realidade.

Hoje, agente utiliza alguns vídeos, um pouco diferente dos anos anteriores. Hoje, você termina de passar o vídeo, abre pra discussões, então já houve um avanço, mas, mesmo assim, eu acho ainda que os vídeos precisam ser mais aperfeiçoados. (Colaboradora 2).

Nesse caso, o fato de alguns docentes conseguirem estabelecer essas relações entre o modelo de formação continuada e a utilização dos vídeos, é muito positiva, e boa parte deles tem essa dimensão. O método e a fonte não foram os mais adequados, de acordo com os próprios, mas ainda sim foi possível construir aprendizados, seja dos conteúdos propriamente ditos, seja pelo processo como um todo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo da história da formação de professores no Brasil, permite a reflexão de que a formação continuada é um direito do professor e uma garantia de melhora na qualidade da Educação. Por outro lado, conduz ao entendimento de que o discurso pedagógico presente na década de 1990 era de valorização do professorado e situava a educação como uma mola propulsora do progresso. Entretanto, embora esse discurso não fosse propriamente novo para a época, a materialização das políticas e as práticas de capacitação do professorado naquele contexto não sustentam essa premissa.

Considerando-se os cursos e projetos de formação continuada, em serviço, ofertados por meio do programa Salto para o Futuro, na década de 1990, no estado do Paraná, houve um programa que atentou mais para as dimensões políticas do que para os aspectos pedagógicos, propriamente ditos.

Nesse sentido, as políticas do Estado visaram atender a superação das deficiências na formação inicial, certificar os professores para ascensão na carreira, enquanto a relação



teórico/prática com a finalidade de melhorar a relação de ensino e aprendizagem foi secundária no processo.

REFERÊNCIAS

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: Entre Práticas e Representações**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FELDMANN, Marina Graziela. **Escola Pública: Representações, desafios e perspectivas**. In: ALONSO, Myrtes. [Org.]. **O Trabalho Docente: teoria e prática**. São Paulo: Editora Pioneira, 1999.

GASPARIN, João Luis. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

GIMENO SACRISTÁN, José. **Poderes Instáveis em educação**. Trad. Beatriz Afonso neves. Porto Alegre, Artmed, 1999.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se par a mudança e a incerteza**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

NÓVOA, Antonio. Porque a História da Educação? In: Stephanou, Maria, Câmara Bastos, Maria Helena. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. III – Séc. XX. Petrópolis, RJ, Vozes, 2005.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. 38 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

SAVIANI, Dermeval. [ET all] **O Legado educacional do Século XX**. 2 ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2006b.

_____. **História das Ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas-SP: Autores Associados, 2007.

TANURI, Leonor Maria. **História da Formação de Professores**. *Revista Brasileira de História de Educação*, 2000.